



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação
Especialidade: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**A problemática do reconhecimento da sobredotação
como necessidade educativa especial e a
intervenção pedagógica na área da sobredotação
(3º ciclo do ensino básico e ensino secundário vs outros
níveis de ensino não superior)**

Carla Sofia de Ornelas Resende Correia

Lisboa, março de 2014



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação
Especialidade: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**A problemática do reconhecimento da sobredotação
como necessidade educativa especial e a
intervenção pedagógica na área da sobredotação
(3º ciclo do ensino básico e ensino secundário vs outros
níveis de ensino não superior)**

Carla Sofia de Ornelas Resende Correia

Trabalho de investigação apresentado na Escola Superior de
Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação do
Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, março de 2014

“ – Eras tu a criança mais inteligente de toda a turma, Sheila.

– Não era, não. Ela tinha as melhores notas. Eu tentava, mas era ela quem as tinha.

– Eras a criança mais inteligente, independentemente de quem tivesse as melhores notas.

– Sim, li o que disseste acerca do meu QI (...)

– Ninguém te disse, durante todo este tempo, que eras sobredotada?

Sheila abanou a cabeça.

Chocada, olhei para ela.

– Estás a brincar.

– Não sou sobredotada, Torey. Sei que não sou.

– Que te leva a dizer isso?

– Bem, é o que sei. Isto é, eu sou eu. Sei bem que não sou inteligente. Sou estúpida.

– Não és nada!

Não reagiu, mas percebi que não consegui convencê-la.

– Então, dá-me um exemplo por que pensas que és estúpida.

– Bem, na aula, por exemplo, apreende à primeira vez a informação que a professora dá; mas comigo, nunca é assim. Ouço-a e penso que a compreendo, mas depois começo a fazer perguntas: Penso: e se for assim? Ou, como acontece muitas vezes, quando penso: bem, isso é verdade neste caso, mas será verdade noutra situação? E vejo sempre que há uma situação em que *não é* verdade, mas em algumas circunstâncias *é* verdade. Depois, apercebo-me de que há uma grande parte da questão que não compreendo de todo, mas toda a gente está sentada á minha volta, a escrever desenfreadamente. *Eles* compreendem e eu não. E se faço as perguntas, a professora não tarda em dizer: “Agora, temos de avançar. Estás a empatar-nos”. Aí, tenho a certeza de que sou mesmo idiota, porque só entendo uma ínfima parte de tudo.

Tinha as faces coradas, o que me fez compreender a intensidade das suas emoções acerca do assunto. Afastando do rosto a massa felpuda de cabelos, pousou as mãos na pele rubra.

– E os putos... Sempre que tento perguntar alguma coisa, toda a gente resmunga. Dizem logo: “Pronto, lá está ela outra vez”, ou: “Não és capaz de estar calada?” Um miúdo que estava sentado à minha frente, na aula de Matemática, virou-se para mim e disse: “Não és capaz de te calar, por uma vez?” Só me apetecia morrer, de tão envergonhada que estava. Nunca mais perguntei nada nessa aula.

Um silêncio pungente abateu-se sobre nós. Era afiado como um punhal. Sheila virou-se para mim.

– É porque sou a mais nova da turma. Não tive tanta escolaridade como eles tiveram e isso não é justo – afirmou, num tom acusatório. – Como eles podem esperar que eu saiba tanto?

– És a mais nova da turma, Sheila, porque sabes *mais* do que eles. E não menos. Os outros miúdos não fazem perguntas, porque as suas mentes não colocam tantas possibilidades com a mesma rapidez que tu. Nem sequer se apercebem de que as questões existem.

Mordeu momentaneamente o lábio inferior. Contemplando a longa extensão de estrada diante de si, soltou um suspiro de exaustão.

– Se sou assim tão inteligente, porque razão me sinto tão estúpida? Que espécie de dom é esse que vira o mundo do avesso, fazendo com que menos seja mais e mais seja menos?”

(Hayden, 2012: 128-129)

“Talentosas, dotadas, criativas, prodigiosas – crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e respeito, bem como intimidação e inveja. Os sobredotados foram temidos por se crer que eram possesores, porque sabiam e compreendiam demais, demasiado cedo. Tal como as crianças com atraso mental, as sobredotadas têm sido receadas por serem consideradas estranhas, esquisitas, anormais. Têm sido rejeitadas como palermas. Os pais, muitos têm sido acusados de serem fanáticos demasiado ambiciosos, vivendo orgulhosamente os êxitos dos filhos e privando-os de uma infância normal. As nossas escolas recusam-se, frequentemente, a modificar os currículos para casos tão “extremos” e insistem em que tais crianças se devem adaptar aos programas existentes. Quando os pais se aborrecem com este estado de coisas, são vistos como pessoas exageradas, que não se apercebem da sorte de terem um filho com capacidades superiores, em vez de inferiores.”

(Winner, 1996:15)

RESUMO

A existência de crianças e jovens sobredotados nas nossas escolas é uma realidade que não podemos nem devemos ignorar. Cabe à escola garantir uma efetiva igualdade de oportunidades em contexto escolar e, aos docentes, a promoção de práticas pedagógicas e o recurso a estratégias adequadas às características de todos e de cada um dos alunos. Pela aplicação destes preceitos, os sobredotados verão criadas oportunidades de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento das suas competências, justificando-se, por parte dos agentes educativos, um percurso tendente à identificação das verdadeiras necessidades educativas daqueles alunos e ao atendimento daí decorrente.

Tomando-se como ponto de partida o reconhecimento e a sensibilização dos docentes para a problemática da sobredotação como necessidade educativa especial (NEE), chega-se ao ponto fulcral deste estudo: analisar os seus conhecimentos relativamente à aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas, tendentes a um eficaz atendimento educativo dirigido a alunos sobredotados. Considerando-se que, a nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, deve existir um cuidado acrescido no desenvolvimento de competências estruturais para a passagem ao ensino superior, destacam-se as opiniões/percepções destes docentes relativamente à implementação em sala de aula de estratégias e práticas adequadas às características específicas dos alunos sobredotados, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades que permitam um desempenho saliente e possibilitem dar o tão almejado “salto”. Estabelece-se como objetivo geral analisar comparativamente os conhecimentos, percepções e práticas relativos à problemática do reconhecimento da sobredotação como NEE, no sentido de contribuir para a sua correta valorização, caminhando ao encontro de respostas educativas adequadas.

Genericamente, dir-se-á ter sido possível concluir que os docentes reconhecem as características da sobredotação e admitem as NEE dos alunos sobredotados, apesar de se verificar que há ainda um longo caminho a percorrer para que sejam consolidadas práticas educativas que potenciem o desenvolvimento das competências, já por si excepcionais, daqueles alunos com vista ao seu sucesso pessoal, académico e profissional.

Palavras-chave: sobredotação, reconhecimento, sensibilização, necessidades educativas especiais, intervenção pedagógica, práticas educativas diferenciadas.

ABSTRACT

The existence of gifted children in our schools is a reality that we cannot or should ignore. It is up to school to provide an effective equality of opportunities and, to teachers to promote educational practices and the use of appropriate strategies according to the characteristics of each and every student. By applying these precepts, gifted children will be provided with learning opportunities which are propitious to the development of their skills, justifying this way, by the educational agents, a way aimed at identifying the true educational needs of those students and the care that follows.

The focus of this study is located in the recognition of giftedness as a special educational need and in the teachers' awareness to this problem in order to evaluate the receptivity to the use of differentiated teaching practices, tending to effectively help gifted students.

Starting from the assumption that, at the 3rd cycle of basic education and at the secondary education, teachers should be more careful in the development of structural skills to allow students a better transition to higher education, at this point we should consider the opinions / perceptions of teachers regarding the implementation of classroom strategies and practices adapted to the specific characteristics of gifted students in order to promote the development of their capacities that will enable them with an outstanding performance that will allow the so much desired "jump". It is established as a general objective to comparatively analyze the knowledge, perceptions and practices related to the problem of the recognition of giftedness as a Special Educational Need, so that we can contribute to its correct valuation, walking to meet the appropriate educational responses.

Generically speaking, we concluded that teachers recognize the characteristics of giftedness and admit that gifted students have special educational needs, although it appears that there is still a long way to go until we can see the exceptional educational practices, which will provide the development of skills in these students so that they can reach personal, academic and professional success, cemented.

Keywords: giftedness, recognition, awareness, special educational needs, educational intervention, pedagogical intervention, differentiated educational practices.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo permanente incentivo, apoio, encorajamento, paciência, dedicação e compreensão neste percurso.

Ao Doutor Horácio Saraiva pelos caminhos sugeridos.

Aos professores do curso que me proporcionaram o abrir de novos horizontes.

Às minhas colegas, Adelaide, Paula e Vera pelas alegres horas de trabalho, disponibilidade e colaboração constantes. Mas, sobretudo, pela amizade ao longo e para lá desta viagem.

Aos amigos, sempre e pacientemente presentes, mesmo nesta minha “ausência”.

Aos professores que contribuíram com as suas respostas.

A todos o meu profundo agradecimento ...

ABREVIATURAS

ACCORD	Able Children: Clwyd and Oxfordshire Research and Development
ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
DEB	Departamento de Educação Básica
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
IM	Inteligências Múltiplas
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
QI	Quociente de Inteligência
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE

Resumo	VI
Abstract	VII
Agradecimentos	VIII
Abreviaturas	IX
Índice	X
Índice de figuras	XV
Índice de quadros	XVI
Índice de tabelas	XVII
Índice de gráficos	XIX
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	6
Capítulo1 – Sobredotação: abordagem concetual	7
<i>1.1. Viagem temporal pela sobredotação: perceção e concetualização</i>	<i>8</i>
<i>1.1.1. O sobredotado e os contextos socioculturais</i>	<i>8</i>
<i>1.1.2. Os modelos explicativos do conceito de sobredotação</i>	<i>8</i>
<i>1.1.3. O conceito</i>	<i>14</i>
<i>1.2. Mitos vs Realidade</i>	<i>16</i>
Capítulo 2 – A Criança Sobredotada: Identificação e Avaliação	20
<i>2.1. Caraterísticas da criança sobredotada</i>	<i>21</i>
<i>2.2. Problemas da criança sobredotada</i>	<i>25</i>
<i>2.3. Reconhecimento, identificação e avaliação da criança sobredotada</i>	<i>25</i>
<i>2.3.1. Fase de sinalização</i>	<i>27</i>
<i>2.3.1. Fase de identificação propriamente dita/avaliação</i>	<i>29</i>

Capítulo 3 – A Sobredotação no Sistema Educativo	33
3.1. <i>O ensino da criança sobredotada ao longo da história da humanidade</i>	34
3.2. <i>Perspetivas atuais face à lei</i>	34
3.2.1. <i>A Declaração de Salamanca</i>	35
3.2.2. <i>Enquadramento legal em Portugal</i>	37
3.2.3. <i>O Despacho Normativo 24 - A/ 2012, de 6 de dezembro</i>	39
3.3. <i>O aluno sobredotado</i>	41
3.3.1. <i>Problemas e dificuldades (adaptação e inadaptção)</i>	41
3.3.2. <i>Consequências da falta de apoio aos sobredotados</i>	43
3.3.3. <i>Necessidades Educativas</i>	45
3.4. <i>A intervenção educativa em crianças sobredotadas</i>	51
3.4.1. <i>O atendimento escolar às crianças sobredotadas: organização geral da intervenção educativa.....</i>	52
3.4.1.1. <i>Aceleração</i>	52
3.4.1.2. <i>Agrupamento/segregação (por grupos de competência ou de nível).....</i>	56
3.4.1.3. <i>Enriquecimento</i>	59
3.4.2. <i>Possibilidades e benefícios da aplicação conjunta</i>	65
3.4.3. <i>A intervenção educativa em Portugal</i>	68
3.4.3.1. <i>Aceleração</i>	68
3.4.3.2. <i>Agrupamento/segregação (por grupos de competência ou de nível)</i>	69
3.4.3.3. <i>Enriquecimento</i>	70
3.5. <i>O papel do professor no reconhecimento e intervenção em alunos sobredotados</i>	71
3.6. <i>Adaptação do currículo à sobredotação</i>	79

Parte II – Enquadramento Prático	81
Capítulo 1 – Metodologia de Investigação.....	82
1.1. <i>Introdução</i>	83
1.2. <i>Problema de investigação/pergunta de partida</i>	84
1.3. <i>Objetivos da investigação</i>	85
1.4. <i>Definição de hipóteses e identificação de variáveis</i>	86
1.5. <i>Questões problema</i>	89
1.6. <i>Dimensão e critérios de seleção da amostra</i>	89
1.7. <i>Métodos e técnicas utilizados</i>	91
1.8. <i>Instrumento de investigação</i>	92
1.9. <i>Tratamento da informação / Procedimentos estatísticos</i>	95
1.10. <i>Cronograma</i>	96
Capítulo 2 – Apresentação dos resultados.....	98
2.1. <i>Introdução</i>	99
2.2. <i>Caraterização geral do universo da amostra.....</i>	99
2.3. <i>Dados de opinião.....</i>	105
2.3.1. <i>A sobredotação</i>	105
2.3.2. <i>Reconhecimento da problemática da sobredotação como NEE</i>	119
2.3.3. <i>As práticas pedagógicas direcionadas para alunos sobredotados</i>	134
Capítulo 3 – Discussão dos resultados	169
3.1. <i>Introdução</i>	170
3.2. <i>Caraterização da amostra</i>	170
3.3. <i>Dados de opinião.....</i>	171
Conclusão	178
Linhas futuras de Investigação	182
Referências Bibliográficas	183

Referências Bibliográficas Eletrônicas	185
Referências Bibliográficas Legislativas	187
Sítios consultados na Internet	188
Apêndices.....	
Apêndice A - Questionário	
Apêndice B - Referências Bibliográficas do Questionário	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	11
Figura 2 – Teoria dos Três Anéis de Renzulli	12
Figura 3 – Modelo Multifatorial de Mönks	13
Figura 4 – Pirâmides Categroriais	62
Figura 5 – Modificações a Introduzir no Currículo para Sobredotados	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Mitos vs Realidade	16
Quadro 2 – Mitos vs Realidade (Gabinete de Estudos e Planejamento do Ministério da Educação)	19
Quadro 3 – Caraterização analítica das crianças sobredotadas	22
Quadro 4 – Limitações dos processos de identificação da sobredotação.....	31
Quadro 5 – Consequências da falta de apoio escolar aos sobredotados.....	44
Quadro 6 – Exemplo de caraterísticas potenciais do aluno sobredotado segundo Martinson	47
Quadro 7 – Exemplo de caraterísticas potenciais do aluno sobredotado segundo o Projeto ACCORD	48
Quadro 8 – Caraterização da modalidade aceleração.....	53
Quadro 9 – Vantagens e desvantagens da aceleração	55
Quadro 10 – Vantagens e desvantagens do agrupamento/segregação	57
Quadro 11 – Caraterização da modalidade enriquecimento	60
Quadro 12 – Vantagens e desvantagens do enriquecimento	63
Quadro 13 – O equilíbrio entre as diversas modalidades de integração	66
Quadro 14 – Sugestões de estratégias para o trabalho do professor face a alunos sobredotados	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente”	128
Tabela 2 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado”	128
Tabela 3 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso”	128
Tabela 4 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula”. 129	
Tabela 5 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “deve “exigir-se” ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele”	133
Tabela 6 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas” 133	
Tabela 7 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a solicitar ajuda”	133
Tabela 8 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho”	133
Tabela 9 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar”	133
Tabela 10 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “quando o aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de carácter lúdico”	133
Tabela 11 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões”	133
Tabela 12 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo”	133
Tabela 13 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite”	133

Tabela 14 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças”	133
Tabela 15 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança”	133
Tabela 16 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo”	133
Tabela 17 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas da turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa”	133
Tabela 18 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “o professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais”	133
Tabela 19 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística”	133
Tabela 20 – <i>Ranking</i> médio relativo à afirmação “perante um aluno sobredotado o professor deve evitar rotinas e repetições”	133
Tabela 21 – Comparação entre <i>rankings</i> médios e direção de respostas conforme literatura especializada	133

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade	91
Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função do gênero	92
Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função das habilitações académicas	92
Gráfico 4 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função da formação complementar	93
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função da situação profissional.....	93
Gráfico 6 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função do nível de ensino	94
Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função do tempo de serviço	95
Gráfico 8 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função da formação obtida na área das necessidades educativas especiais	95
Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos da amostra em função da experiência profissional com alunos sobredotados	96
Gráfico 10 – O potencial superior do aluno sobredotado é, por si só, garantia de sucesso escolar	97
Gráfico 11 – A motivação e o trabalho árduo são a causa da sobredotação	98
Gráfico 12 – Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem sucedido	98
Gráfico 13 – Frequentemente os alunos sobredotados apresentam comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula	99
Gráfico 14 – Apenas as crianças que apresentam aptidões excelentes nos domínios escolares são sobredotadas	100
Gráfico 15 – A sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada	100
Gráfico 16 – A sobredotação está diretamente relacionada com um QI elevado	101
Gráfico 17 – A sobredotação é definida pela precocidade, originalidade e motivação e não pela área em que a criança revela ser excecional	102
Gráfico 18 – As crianças sobredotadas são também hiperativas	102
Gráfico 19 – Os alunos sobredotados tendem a desmotivar perante tarefas de rotina	103

Gráfico 20 – Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras	104
Gráfico 21 – A desatenção e o desinteresse em sala de aula são frequentes em alunos sobredotados	104
Gráfico 22 – As crianças sobredotadas têm medo crónico da desaprovação, crítica e rejeição	105
Gráfico 23 – As crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimentos de impotência, depressão e baixa autoestima	106
Gráfico 24 – As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo	106
Gráfico 25 – As crianças sobredotadas revelam tendência para assumir a responsabilidade perante as situações	107
Gráfico 26 – As crianças sobredotadas são curiosas, não aceitando respostas ou avaliações superficiais	108
Gráfico 27 – As crianças sobredotadas integram-se facilmente, assumindo papéis de relevo entre os pares	108
Gráfico 28 – Todos os sobredotados constituem um grupo homogéneo, pois possuem características semelhantes	109
Gráfico 29 – Um aluno sobredotado pode ser bastante desobediente	110
Gráfico 30 – Contacto com o tema “crianças sobredotados”	110
Gráfico 31 – Reflexão sobre a problemática da sobredotação e as suas implicações para a pedagogia em sala de aula	111
Gráfico 32 – Sentimento de preparação para trabalhar com alunos sobredotados	112
Gráfico 33 – Motivação para trabalhar com alunos sobredotados	113
Gráfico 34 – Necessidade de os professores do 3º ciclo e secundário terem preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados	114
Gráfico 35 – Consideração sobre se as necessidades educativas dos alunos sobredotados são melhor satisfeitas em sala de aula	115
Gráfico 36 – Benefício para todos os alunos pela presença de um aluno sobredotado em sala de aula	116

Gráfico 37 – Necessidade de práticas educativas diferenciadas para o aluno sobredotado	117
Gráfico 38 – Necessidade de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário para o aluno sobredotado	118
Gráfico 39 – Reconhecimento da “diferença” do aluno sobredotado	119
Gráfico 40 – Reconhecimento das NEE do aluno sobredotado.....	120
Gráfico 41 – Modalidade de intervenção considerada mais adequada	121
Gráfico 42 – Forma de enriquecimento considerada mais adequada	122
Gráfico 43 – Forma de agrupamento considerada mais adequada	123
Gráfico 44 – Reconhecimento da maior aptidão dos professores de educação especial para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados	126
Gráfico 45 – O aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente.....	128
Gráfico 46 – Os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado	128
Gráfico 47 – O professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso.....	128
Gráfico 48 – O professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula	129
Gráfico 49 – Deve “exigir-se” ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele	133
Gráfico 50 – Deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas	133
Gráfico 51 – O professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a solicitar ajuda	133
Gráfico 52 – O aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho	133
Gráfico 53 – Quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar	133
Gráfico 54 – Quando o aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de carácter lúdico	133

Gráfico 55 – O professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões	133
Gráfico 56 – Deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo	133
Gráfico 57 – Não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite	133
Gráfico 58 – O professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças	133
Gráfico 59 – O professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança	133
Gráfico 60 – O aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo	133
Gráfico 61 – Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas da turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa	133
Gráfico 62 – O professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais	133
Gráfico 63 – Não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística	133
Gráfico 64 – Perante um aluno sobredotado o professor deve evitar rotinas e repetições	133
Gráfico 65 – Conhecimento das características da sobredotação.....	133
Gráfico 66 – Conhecimento das práticas pedagógicas direcionadas para alunos sobredotados	137

INTRODUÇÃO

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) remete para um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado no ensino regular. Nesse sentido, o professor, diferenciando as suas práticas pedagógicas, deve atuar de acordo com as necessidades do aluno relativamente ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Sanches, 1996).

Normalmente relaciona-se “complemento educativo adicional” e “práticas pedagógicas diferenciadas” a crianças com défices cognitivos. No entanto, alguns alunos apresentam elevadas capacidades, cabendo à escola “tornar-se o meio propulsor do aparecimento e desenvolvimento das suas potencialidades” (Serra, s/ data: 73), através daqueles recursos.

O presente trabalho tem como pano de fundo a problemática do reconhecimento da sobredotação como NEE e a procura de respostas relativamente à valorização que os docentes dão a esta problemática, no sentido de inferir sobre a perceção que têm sobre as práticas direcionadas para as necessidades individuais de cada aluno, admitindo o direito à diferença consolidado em pedagogias diferenciadas. Além disso, e considerando que o 3º ciclo do ensino básico e, em especial, o ensino secundário transmitem ao aluno as bases estruturais para a entrada no ensino superior, será dado relevo à comparação entre as perceções e opiniões dos docentes destes níveis de ensino e as dos docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Não é sem espanto que se ouvem histórias de crianças prodígio, como recentemente a de Jack Andraka, um jovem de 15 anos que descobriu um sensor para identificação do cancro, ou de Shouryya Ray, um menino indiano de 16 anos, que resolveu um problema matemático relacionado com o movimento de projéteis no ar, que Newton deixou ao morrer há mais de 300 anos. No entanto, há ainda muitas pessoas que duvidam de tais capacidades, que olham para esse assunto com algum preconceito ou vêem os sobredotados sobre a aura do misticismo.

A escolha deste tema partiu, pois, do interesse despertado por essas histórias, mas também das dúvidas iniciais levantadas pela análise da legislação relativa ao atendimento educativo que no nosso país se pode dar a alunos com NEE, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. No preâmbulo deste documento, referem-se os alunos com limitações significativas ao nível da participação e atividade como os destinatários dos

apoios especializados no âmbito das NEE. Ora, reconhecendo-se que um aluno sobredotado necessita, como já foi referido, de complementos educativos adicionais/práticas pedagógicas diferenciadas que lhe permitam potenciar as suas capacidades, parece poder concluir-se que essa criança tem NEE, verificando-se, portanto, algumas lacunas relativamente ao tratamento legislativo da sobredotação como NEE. Partindo-se desta dúvida inicial, a ideia do tema foi sendo construída, tendo por base a recolha de informação relativa às políticas educativas atuais dirigidas às necessidades específicas destes alunos.

Valle (2001) defende que não se está a dar a devida atenção às necessidades educativas das crianças sobredotadas, que vão passando despercebidas quer na legislação, quer nos sistemas educativos. Assim, considerando que “as escolas não podem continuar a permitir-se o desconhecimento das necessidades educativas destes alunos, o alheamento em relação a práticas de diferenciação, em ambientes inclusivos” (cf. Serra, s/ data: 74) e admitindo que, cada vez mais, se aceita e respeita a diversidade e a diferenciação humana (cf. Winner, 1996), será pertinente analisar até que ponto os docentes são sensíveis e conhecem práticas de diferenciação educativa dirigidas a alunos sobredotados.

Esta problemática é tanto mais interessante quanto mais se vai aprofundando e se descobre que muitos talentos excepcionais, reconhecidos a nível mundial, não se destacaram como bons alunos, como por exemplo, Thomas Edison, Albert Einstein, Charles Darwin, Pablo Picasso, Louis Pasteur, Carl Jung, La Fontaine. Alguns deles tiveram mesmo de abandonar precocemente a escola.

Existem, pois, muitas crianças com capacidades elevadas e desempenhos excepcionais em determinadas áreas, mas que se “escondem” atrás de comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula, confundindo-se com crianças hiperativas, sendo identificadas como problemáticas e desinteressadas. Grande parte dos sobredotados passa, assim, despercebida na escola, por falta de uma adequada estrutura de identificação que permita passar para a sua sinalização como sobredotado e partir para o acompanhamento educativo de que necessita. E o resultado é encontrarmos alunos altamente capacitados, mas que se apresentam como muito problemáticos, frustrados e desmotivados, porque o sistema educativo não é capaz de responder às suas expectativas, o que se traduz numa “perda

irreversível de talentos que poderiam ter sido uma mais valia para a humanidade” (Serra, s/data: 74). Neste sentido, o Departamento de Educação Básica (DEB, 1998: 7) refere que:

“Sobredotação constitui a expressão de um conjunto de fatores interatuantes que resultam na manifestação de um desempenho saliente. (...) O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação.”

A intervenção educativa deve ser construída tendo por base o conhecimento das verdadeiras necessidades dos alunos (interesses e saberes, dificuldades e suas causas), bem como das expectativas quanto às suas próprias aprendizagens, justificando-se, por isso, a procura de respostas adequadas relativamente àquele reconhecimento e ao atendimento daí decorrente, que favoreça o desenvolvimento das capacidades que permitem o desempenho saliente do sobredotado e lhe possibilite dar o tão almejado “salto” para o ensino superior. Urge, pois, que o professor possua conhecimentos e competências para detetar e reconhecer as necessidades de cada aluno em concreto e, conseqüentemente, implementar em sala de aula as estratégias e práticas adequadas às suas características específicas.

Considera-se da maior importância analisar de que forma o sistema educativo sabe reconhecer, valorizar e oferecer o atendimento que as crianças e jovens sobredotados precisam e merecem, tendo presente que é função da escola garantir a igualdade de oportunidades no atendimento escolar e, dos docentes, promover práticas educativas e recorrer a estratégias adequadas às necessidades educativas de todos e de cada um.

A temática da sobredotação é muito abrangente e apresenta um campo muito divergente a nível de opiniões de autores e investigadores, partindo-se da dificuldade de concetualização, até às limitações em encontrar metodologias específicas de identificação e uma resposta de intervenção adequada a cada caso em concreto. Estas dificuldades resultam basicamente da heterogeneidade em termos de características reveladas pelas crianças sobredotadas e, nestes termos, a maior limitação para a realização deste trabalho prende-se com a reunião de informação que sustente e, de alguma forma, resume e concilie as opiniões dos autores e investigadores.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os conhecimentos, percepções e práticas relativos à problemática do reconhecimento da sobredotação como NEE, no sentido de contribuir para a sua correta valorização e para o encontro de respostas educativas adequadas. Esta análise será levada a cabo considerando os dados globais e

depois separando-os em dois grupos (o grupo do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e o grupo dos outros níveis de ensino).

Definem-se como objetivos específicos, através da comparação entre os dois grupos: (i) verificar se os professores têm conhecimentos sobre as características das crianças/jovens sobredotados para os distinguir dos restantes alunos; (ii) avaliar a sensibilidade dos docentes para o reconhecimento da sobredotação como NEE; (iii) inferir sobre a recetividade dos docentes para a inclusão de alunos sobredotados em sala de aula; (iv) conhecer a perceção dos docentes relativamente à preparação e motivação que têm para detetar e trabalhar com alunos sobredotados; (v) perceber de que forma os docentes reconhecem modalidades de atendimento e utilizam práticas educativas adequadas para o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado.

Colocaram-se quatro questões problema, que têm sempre por base a comparação entre os grupos referidos de níveis de ensino: (i) estarão os docentes preparados para reconhecer as características de um aluno sobredotado que lhes permita diferenciá-los dos restantes alunos? (ii) há um efetivo reconhecimento da sobredotação como NEE por parte dos docentes? (iii) estarão os docentes tão sensibilizados para a problemática da sobredotação como para situações de NEE associadas a défices cognitivos? (iv) os docentes reconhecem modalidades de intervenção e práticas educativas que promovam o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado?

Perante os objetivos indicados e as questões problema assinaladas e tendo em consideração a amplitude da temática em estudo, poderiam ter sido formuladas muitas hipóteses de investigação, no entanto, pretendendo-se direccionar a análise para o ponto fulcral deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H₁: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm mais dificuldade em reconhecer as características de um aluno sobredotado, do que os docentes de outros níveis de ensino.

H₂: Os docentes do 3º ciclo e secundário estão menos sensibilizados para a problemática da sobredotação, do que os docentes de outros níveis de ensino.

H₃: Os docentes do 3º ciclo e secundário são menos recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

H₄: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm uma menor perceção das necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

H₅: Os docentes do 3º ciclo e secundário apresentam uma menor abertura à inclusão de alunos sobredotados em sala de aula, do que os docentes de outros níveis de ensino.

H₆: Os docentes do 3º ciclo e secundário reconhecem melhor as práticas educativas adequadas ao sucesso da aprendizagem de alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

Em termos de estrutura, este trabalho estará dividido em duas partes.

Na primeira parte far-se-á o enquadramento teórico, consubstanciado numa revisão de literatura com base em vários autores de referência nas áreas da sobredotação e das necessidades educativas especiais. Esta parte aparecerá dividida em capítulos que apresentam a temática da sobredotação a nível histórico e concetual, contrapõem mitos e realidades, caracterizam a sobredotação, focando as fases de identificação e avaliação, apresentam as perspetivas atuais do ensino de sobredotados face à lei, analisam o aluno sobredotado: características, problemas, consequências da falta de apoio, suas necessidades educativas, modalidades de intervenção apontadas e aceites em Portugal e exploram o papel do professor e a forma como os currículos se adaptam a esta realidade.

Numa segunda parte, procede-se ao estudo empírico, define-se a metodologia de investigação, apresentam-se e discutem-se os resultados. Por fim, apresentam-se as conclusões, recorrendo a uma abordagem das principais linhas teóricas que serviram de base à realização do trabalho, sintetizam-se os resultados obtidos e apontam-se algumas questões pertinentes que resultam da análise efetuada, culminando todo o trabalho com a apresentação de linhas futuras de investigação.

Pretende-se, em resumo, alertar para a necessidade de uma reflexão séria e ponderada por parte dos docentes sobre as suas estratégias e práticas educativas perante um aluno sobredotado, pois entende-se que o sucesso da aprendizagem destes alunos depende da sensibilização dos professores para esta problemática e do reconhecimento de que se trata de uma NEE. Tal como refere Tourón (2000 cit. por Almeida, Pereira, Miranda e Oliveira, 2003: 23):

“ Os alunos sobredotados existem, estão aí e continuarão a estar, podemos identificá-los ou não, reconhecê-los ou não. O importante é não arruinarmos as suas possibilidades por abandono ou negligência, por comodidade ou ignorância. A tarefa, sem dúvida, merece a pena...”

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Sobredotação: Abordagem Concetual

1.1. Viagem temporal pela sobredotação (percepções e concetualização)

1.1.1. O sobredotado e os contextos socioculturais

Ao longo das várias fases da história da humanidade, a sobredotação foi vista de formas muito diversas, fruto dos padrões culturais de cada civilização.

A primeira causa explicativa para os elevados níveis de rendimento e execução de algumas pessoas foi o sobrenatural: “a sobredotação era atribuída à ação de entidades sobrenaturais, de caráter divino” (Bilimória, 2011: 97). A este propósito refere Winner (1996: 15): “os sobredotados foram temidos por se crer que eram possesores, porque sabiam e compreendiam demais, demasiado cedo.” Também Joan Freeman (1979 cit. por Falcão, 1992) descreve um costume estranho entre os Búlgaros do Volga: quando observavam alguém que excedia o conhecimento e a compreensão diziam: “- Para este o mais adequado é servir o Nosso Senhor!”, após o que lhe colocavam uma corda ao pescoço e o enforcavam.

Estamos perante exemplos de culturas diferentes, que valorizam de forma distinta as capacidades especiais.

Há mais de dois mil anos, a civilização grega salientava os indivíduos com uma superior inteligência, valorizando o orador, enquanto que Espartanos e Atenienses se baseavam na aceitação de valores diferentes. Em Roma honrava-se o soldado e o engenheiro. Na Alemanha do século XVIII valorizavam-se os compositores. Na Inglaterra do século XIX relevavam-se os escritores. Na Europa Ocidental do século XX exaltam-se os matemáticos e os cientistas. (cf. Falcão, 1992)

No entanto, quando a ciência começou a estudar este assunto e a relacioná-lo com as áreas da cognição, da aprendizagem e do desempenho, vários autores propuseram-se contribuir para encontrar um conceito desta realidade que fosse, tanto quanto possível, abrangente e objetivo.

1.1.2. Os Modelos explicativos do conceito de Sobredotação

O primeiro problema de toda e qualquer temática relacionada com a sobredotação, surge quando se pretende encontrar uma definição consensual para sobredotação. Erika Landau terá referido:” quando me perguntam o que é sobredotação eu não sei definir...

quanto mais sei do sobredotado menos sei a seu respeito.” (Erika Landau, 1986 cit. por Falcão, 1992: 57).

Vários autores apresentaram modelos e teorias a este respeito, ressaltando de todas elas o caráter heterogêneo e relativo desta problemática, pois cada ser humano é único, trazendo consigo uma combinação própria de traços, características e atributos.

Em meados do século XX, surge um primeiro modelo, Modelo Monolítico, defendido por Terman, um professor de Psicologia da Universidade de Stanford que dedicou 35 anos da sua vida (de 1920 a 1956) a acompanhar um grupo de sobredotados. Terman defendia que o fenômeno intelectual é formado por uma única capacidade e, portanto, bastaria medir uma só aptidão: a inteligência. A dimensão quantitativa seria, pois, suficiente para estabelecer as diferenças entre o normal e o excepcional e sobredotado seria todo aquele indivíduo que apresentasse um Quociente de Inteligência (QI) superior a 140.

No entanto, os críticos desta teoria salientam que Terman estudou apenas crianças de raça branca, de estratos socioeconômicos elevados, baseando-se exclusivamente em níveis e não sendo capaz de fazer uma identificação de crianças sobredotadas com baixos resultados escolares ou mal comportadas. Apesar de todas as lacunas que se veio a verificar estar ferido este modelo, Terman é, sem dúvida, o precursor do estudo da sobredotação (cf. Silva, 1992 cit. por Brandão, 2012)

Em 1923, Spearman desenvolveu a Teoria dos Dois Fatores, segundo a qual a “inteligência é uma característica monolítica, estável e universal consubstanciando-se numa energia mental inata passível de ser medida através dos testes de inteligência” (Bilimória, 2011: 98). No contexto desta teoria, realçam-se dois fatores: o fator geral de inteligência (fator *g*), refletor da energia mental inata e que será comum a todas as tarefas, e o fator específico de cada tarefa (fator *s*), dependente da aprendizagem.

Sternberg (2000 cit. por Pocinho, 2009) defende a Teoria Triárquica da Inteligência que veio romper com o modelo monolítico e reconhecer múltiplas componentes no fenômeno da sobredotação. Segundo esta teoria, existem três domínios de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática, sendo que o sobredotado se pode evidenciar em um, dois ou nos três domínios.

Gagné (2000, 2004 cit. por Pocinho, 2009) apresenta a distinção entre sobredotação e talento, destacando que pode existir sobredotação sem que se desenvolva talento, mas que para existir talento tem necessariamente de se ser sobredotado. Segundo o Modelo

Diferenciado de Sobredotação e Talento, a sobredotação será genética e hereditária, enquanto que o talento se desenvolve pela aprendizagem e pela prática e é potenciado por fatores ambientais (físicos e sociais). Segundo o autor, existem quatro domínios de aptidões: intelectual, criativo, sócio-afetivo e sensorio-motor, que se desenvolvem quando potenciados por fatores ambientais e intrapessoais e dão origem a talentos através da aprendizagem (formal e não formal) e da prática.

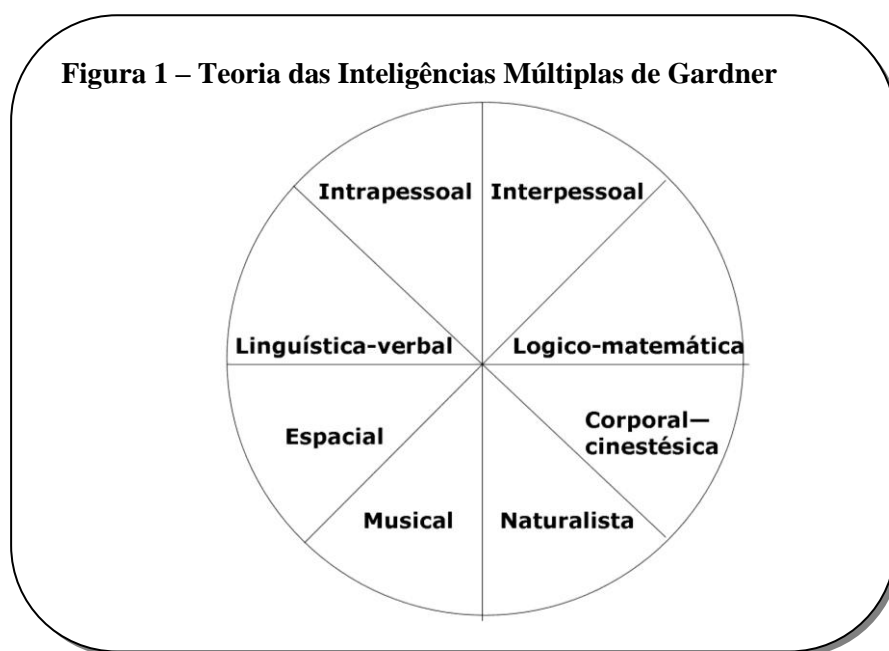
Colocando em causa a avaliação da inteligência com base na medição do QI, Gardner (1995) apresenta a Teoria das Inteligências Múltiplas, segundo a qual todo o ser humano nasce com um potencial para desenvolver Múltiplas Inteligências que são o reflexo de inúmeras diferenças individuais, baseadas em fatores genéticos e ambientais, sendo a inteligência considerada um potencial biopsicológico.

Segundo Falcão (1992), Gardner começou por acreditar que a pontuação obtida em testes de QI bastaria para medir a inteligência, uma vez que se trataria de uma qualidade única. No entanto, depois de realizar algumas experiências concluiu que “a inteligência é a capacidade que o homem tem de resolver problemas ou criar produtos num ou em vários contextos” (Falcão, 1992: 68). Sugere, então, a possibilidade de existirem distintas maneiras de perceber e conhecer o mundo, que funcionarão de forma independente, embora se possam combinar. Defendendo inicialmente a existência de pelo menos sete inteligências introduziu mais recentemente uma oitava:

- **Inteligência linguística e verbal:** relativa à capacidade de usar palavras de forma efetiva, quer de forma oral, quer escrita;
- **Inteligência lógico-matemática:** relativa à capacidade de usar os números de forma efetiva e para correto raciocínio;
- **Inteligência espacial:** relativa à capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas perceções (de que necessitam os escultores e os topógrafos, por exemplo);
- **Inteligência corporal e cinestésica:** relativa à perícia no uso de todo o corpo para expressar ideias e sentimentos, bem como à facilidade no uso das mãos para produzir ou expressar coisas (aparece nas artes, na dança, no atletismo, etc.);
- **Inteligência musical:** relativa à capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais (evidente nos compositores, nos cantores, nos músicos);

- **Inteligência interpessoal:** relativa à capacidade para perceber e distinguir o humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas, servindo para detetar outros aspetos de caráter, como motivação e liderança;
- **Inteligência intrapessoal:** relativa à capacidade de se conhecer a si próprio e agir adaptativamente, de modo útil e produtivo, com base nesse conhecimento;
- **Inteligência naturalista:** relativa à perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies de meio ambiente do indivíduo (cf. Armstrong, 2001).

Figura 1 – Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

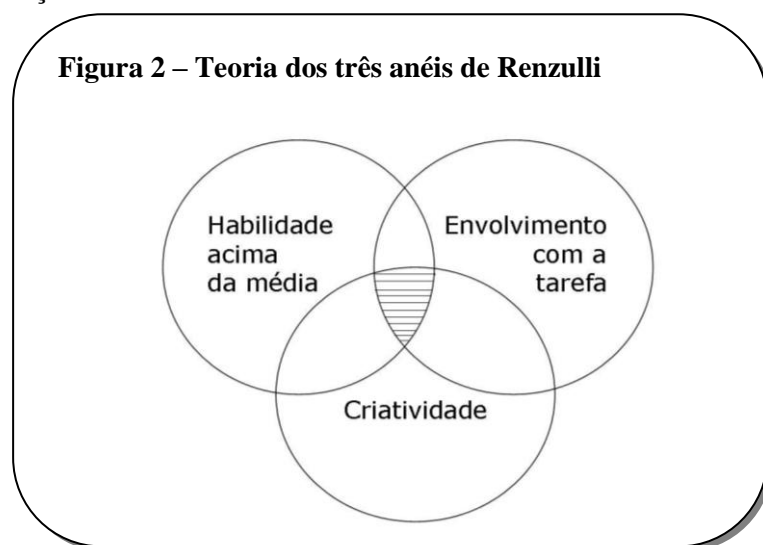


Gardner sugere ainda uma nona inteligência que, embora não esteja incluída na Teoria das Inteligências Múltiplas, se reveste de algum significado pois está relacionada com a preocupação relativa às questões básicas da vida: a **inteligência existencial**.

Falcão (1992) considera que esta teoria vem permitir um melhor aproveitamento dos valores humanos e garantir uma maior compreensibilidade do sucesso escolar e pessoal. De facto, aceitando-se a existência de várias inteligências, torna-se mais abrangente a ideia de sobredotação, pois esta não reflete já, e unicamente, a inteligência linguística e lógico-matemática, mas é extensiva a outros campos. Surge então a necessidade de se adotar uma nova atitude na escola que permita a igualdade de oportunidades a todas as crianças sobredotadas, seja qual for o tipo de inteligência que revele.

A teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, abriram caminho à conceção de Renzulli e de Mönks, relativamente à sobredotação.

Assim, nos anos 80 do século XX surgiu, por intermédio de Renzulli, uma das teorias mais focadas a este respeito. Segundo a Teoria dos três Anéis de Renzulli (1984), sobredotação consiste na interação entre três agrupamentos básicos de traços pessoais que se mantêm estáveis ao longo da vida: habilidades acima da média, altos níveis de comprometimento e envolvimento com uma tarefa e elevados níveis de criatividade. A interação entre estes três aspectos e a sua aplicação a uma área potencialmente valorizada da acção humana constituem as condições para uma realização superior, evidenciadas a nível de sobredotação e talento:

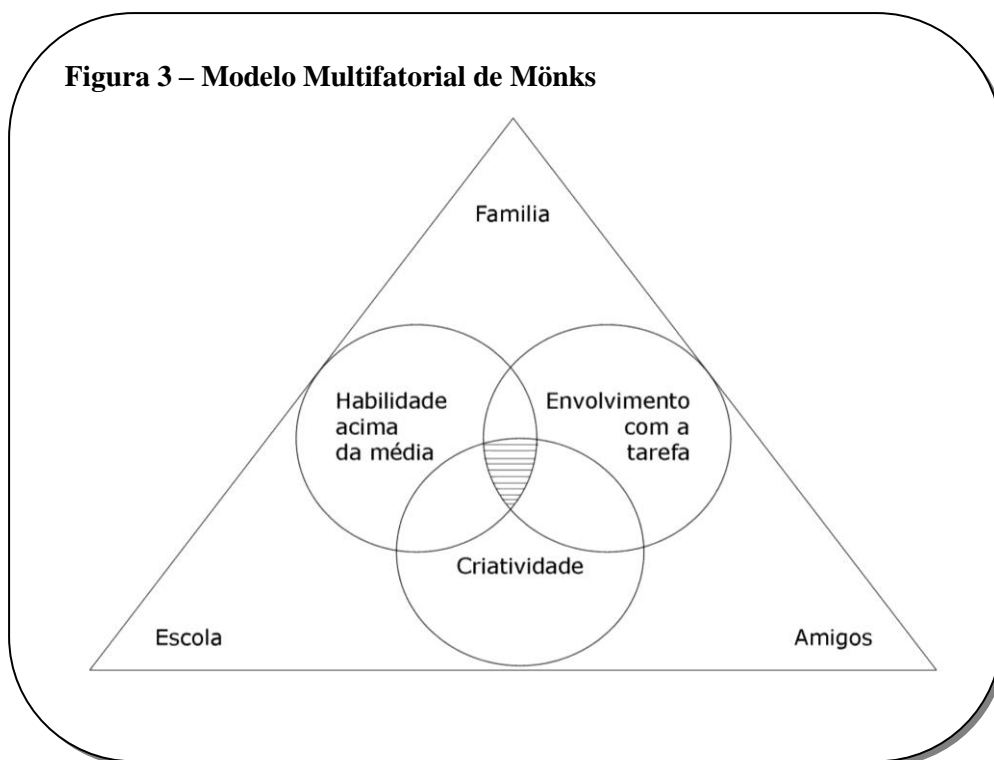


Renzulli apresenta a sobredotação considerando uma conceção tridimensional:

- **Motivacional:** relativa ao envolvimento com a tarefa (inclui esforço, dedicação, perseverança, autoconfiança, etc.);
- **Criativa,** devendo dar-se prioridade à análise dos produtos criativos em detrimento do desempenho nos testes de criatividade;
- **Potencial:** relativa a habilidades acima da média (atribuindo-se maior importância à opinião das pessoas qualificadas acerca do desempenho e habilidade, do que ao que se reflete nos testes).

Preconizando o Modelo Multifatorial, Mönks (1996) considera que, para que o potencial possa ser desenvolvido, se deve acrescentar a esta conceção tridimensional um ambiente motivador. Valorizando a natureza interativa do desenvolvimento humano, o autor refere-se à sobredotação como um processo desenvolvimental resultante da interação entre as características pessoais e os fatores ambientais (escola, família e pares):

Figura 3 – Modelo Multifatorial de Mönks



Por sua vez, Heller (2004), apresenta o Modelo de Munique, em que é apresentada uma teoria multidimensional e tipológica na qual se conjugam três conjuntos de fatores:

- “**Preditores**”: factores de talento (habilidades intelectuais, criativas, artísticas, competência social, inteligência prática, habilidades musicais e competências psicomotoras);
- “**Critérios**”: áreas de desempenho (matemática, ciências naturais, tecnologia, jogos, arte, linguagem, desportos e atletismo e relações sociais);
- “**Moderadores**”: permitem a mediatização entre “preditores” e “critérios” e dividem-se em factores não cognitivos associados à personalidade (a capacidade de lidar como stress, a motivação para o sucesso, as estratégias de aprendizagem, a ansiedade face aos testes e o controlo de expectativas) e em factores ambientais (o meio familiar de aprendizagem, o clima familiar, a qualidade do ensino, o clima de sala de aula e os eventos críticos que ocorrem durante a vida).

Se inúmeros modelos de sobredotação existem, verifica-se que caminham para uma perspetiva multifacetada, multicultural e multidimensional, onde sobredotação se revela uma característica individual, com aptidões e competências específicas que necessitam de ser estimuladas e que podem surgir em qualquer pessoa, independentemente do nível socioeconómico, raça ou grupo cultural.

1.1.3. O conceito

Torna-se agora importante, à luz da análise das diversas teorias e modelos explicativos, procurar um conceito de sobredotação. Pois não se pode atuar sobre uma determinada problemática sem se conhecer uma definição.

As teorias e modelos referidos contribuíram para uma evolução enriquecida do conceito, beneficiando dos avanços das investigações nas áreas da cognição, da aprendizagem e da excelência no desempenho.

Pereira (2000), aponta três etapas da conceptualização de sobredotação:

- “**Etapa mítica**”, que se estendeu desde a pré-história aos primórdios do Séc. XX., em que, numa primeira fase (idade antiga), a noção de sobredotação era associada à deificação, sendo considerada uma qualidade natural de origem divina. Na idade média passou a ser considerada como produto das forças do mal e, no renascimento, relacionou-se à genialidade, mas associada à loucura (cf. Bilimória, 2011);

- “**Etapa do QI**”, situada no contexto das teorias fatoriais de inteligência (nomeadamente, Modelo Monolítico de Terman e Teoria dos Dois Fatores de Spearman, em que a sobredotação era vista como um traço inato e não dependia do contexto em que a pessoa estava inserida;

- “**Etapa dos talentos**”, a partir do terceiro quartel do séc. XX, em que o “QI deixa de fazer sentido e outras formas de avaliação e de conceção de inteligência emergem” (Bilimória, 2001: 100). Destacam-se neste período a Teoria Triárquica da Inteligência” de Sternberg, a Teoria dos Três Anéis” de Renzulli e a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner.

Verifica-se que já na pré-história se reconhecia a existência de pessoas com distintas habilidades e diferentes níveis de capacidade cognitiva. No entanto, o conceito de sobredotação, inicialmente consubstanciado com o conceito de génio, tem pouco mais de um século (cf. Bilimória, 2011).

De facto, foi no final do século XIX, que o inglês Sir Francis Galton, baseando-se em características e dados observáveis, desenvolveu uma primeira definição para o conceito de génio, considerando-o como aquela pessoa que apresenta capacidades e desempenhos bastante elevados, tratando-se de um fator hereditário e genético. Galton deu, assim, um importante passo no estudo da sobredotação (cf. Kirk e Gallanger, 1991 cit. Brandão, 2012).

Mais tarde, Whipple, pretendendo designar um indivíduo com capacidades acima da média, usou pela primeira vez a palavra “sobredotado”, que se tornou popular durante a Primeira Guerra Mundial (cf. Stein, 1995 cit por Bastos, 2009). No entanto, como se depreende facilmente pela análise dos modelos apresentados, o conceito “capacidades acima da média” de Whipple é muito vasto e propenso a várias análises e dissertações.

Em 1972, surge através de Sidney Marland uma das definições mais conhecidas:

“Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoal profissionalmente qualificado como as que, em virtude de suas capacidades notáveis, conseguem um desempenho elevado. São crianças que exigem programas educacionais diferenciados e serviços além dos normalmente oferecidos pelo programa regular para contribuir para si mesmas e para a sociedade. Entre as crianças de desempenho elevado estão as que demonstraram desempenho e/ou capacidade potencial em qualquer das seguintes áreas:

- Capacidade intelectual geral;
- Aptidão académica específica;
- Pensamento criativo ou produtivo;
- Capacidade de liderança;
- Artes visuais e representação.”

(Marland, 1972, cit. por Kirk e Gallagher, 2002: 66-67)

O *World Council for Gifted and Talent Children* (s/ data cit. por Pocinho, 2009), é um pouco mais abrangente acrescentando a elevada capacidade motora e substituindo as artes visuais e a representação por talento para as artes musicais, dramáticas e visuais.

Neste contexto, Silva (1992:20), refere o sobredotado como sendo “... todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em diversas áreas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora”.

Falcão (1992: 70) inspirou-se na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner para apontar a seguinte conceptualização:

“Criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I.M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos.”

São muitas as definições que se podem encontrar sobre esta temática, no entanto, de todas elas e da sua comparação ressalta o carácter heterogéneo e relativo da sobredotação, não sendo possível, portanto, encontrar uma definição que se possa dizer consensual. Alencar (1986) aponta vários fatores para essa dificuldade de conceptualização: falta de concordância entre os diferentes autores, a sobredotação ser algo relativo e não absoluto,

tratar-se de um traço unitário, as características que contribuem para um desempenho excecional numa área não são idênticas àquelas que contribuem para um desempenho excecional noutra, qualquer que seja a área de sobredotação distribui-se sempre num *continuum*, não havendo um ponto que estabeleça a marcação entre sobredotado e não sobredotado.

1.2. Mitos vs Realidade

Se é certo que, ao longo da história da humanidade, o conceito de sobredotação foi evoluindo, também evoluiu o tratamento e a percepção relativa à sobredotação, pois os padrões culturais alteraram-se e mudaram-se mentalidades. No entanto, continuam a persistir alguns mitos sobre as pessoas sobredotadas, levando a que muitas vezes as crianças com capacidades excecionais não sejam devidamente identificadas, ou que não se criem condições que lhes permitam potenciar as suas capacidades.

Winner (1996: 335) começou por colocar aquilo a que chamou “nove proposições discutíveis acerca da questão dos sobredotados”, apresentando depois as suas conclusões sobre a realidade associada a cada um dos nove mitos. O quadro seguinte sintetiza toda essa informação:

Quadro 1 – Mitos vs Realidade

MITO	REALIDADE
MITO 1 – SOBREDOTAÇÃO GLOBAL: As crianças sobredotadas possuem um potencial intelectual global que as torna sobredotadas em todos os domínios.	A sobredotação em todos os domínios é muito rara. A capacidade excecional tende a ser claramente definida e específica de um domínio. Muitas vezes, a criança sobredotada apresenta reais dificuldades noutros domínios escolares.
MITO 2 – TALENTOSAS, MAS NÃO SOBREDOTADAS: As crianças com potenciais excelentes na música ou na arte são talentosas e não sobredotadas. Sobredotadas são as crianças que possuem aptidões excelentes nos domínios escolares.	A sobredotação é definida pela precocidade, originalidade e motivação e não pelo domínio em que revelam ser excecionais, pelo que não há justificação para denominar umas crianças de talentosas e outras de sobredotadas. A sobredotação não se confina apenas aos domínios escolares.

<p>MITO 3 – QI EXCECIONAL:</p> <p>Independentemente do domínio, a sobredotação depende de um QI elevado.</p>	<p>Os testes de QI estão direcionados para questões linguísticas, lógico-matemáticas e espaciais, descurando os domínios das artes, pelo que nem sempre são indicadores de sobredotação nesses domínios. Os dons operam independentemente do QI.</p>
<p>MITO 4 – BIOLOGIA E MEIO (MITO POPULAR):</p> <p>A sobredotação é inteiramente inata.</p>	<p>O trabalho e o treino intensivo não são irrelevantes para o desenvolvimento do talento. As crianças sobredotadas nascem com uma aptidão excepcional e, consequentemente, com um elevado nível de motivação que as faz trabalhar arduamente. Esse trabalho desenvolve o seu talento. A motivação e, consequentemente, o trabalho árduo, são o resultado do seu dom, não a causa.</p>
<p>MITO 5 – BIOLOGIA E MEIO (MITO DOS PSICÓLOGOS):</p> <p>A sobredotação deve-se inteiramente a trabalho intensivo.</p>	<p>Estas crianças não desenvolvem os seus dons sem encorajamento, estímulo e pressão. Normalmente, têm consciência que necessitam de um meio estimulante para desenvolverem os seus dons e transmitem essa necessidade sob a forma de pressão sobre os pais, que tentam responder o melhor que podem. No entanto, pressão exagerada sobre os resultados escolares, em detrimento da sua vida emocional, pode levar ao ressentimento e, consequentemente, a que desistam do seu domínio de competência.</p>
<p>MITO 6 – PRESSÃO PARENTAL:</p> <p>Os pais das crianças sobredotadas são agressivos no sentido de as pressionarem a obter resultados escolares muito acima da média. Em casos extremos, pressionadas excessivamente por pais demasiado ambiciosos esgotam os seus recursos.</p>	<p>As crianças sobredotadas possuem interesses muito diferentes das crianças da sua idade. São intensas, introvertidas e gostam da solidão, pois sabem que esta lhes proporciona o tempo necessário para desenvolver as suas competências e</p>
<p>MITO 7 – MODELOS DE SAÚDE PSICOLÓGICA:</p> <p>As crianças sobredotadas têm mais facilidade em se integrar a nível social, assumem facilmente papéis de relevo entre os pares e são mais felizes.</p>	<p>As crianças sobredotadas possuem interesses muito diferentes das crianças da sua idade. São intensas, introvertidas e gostam da solidão, pois sabem que esta lhes proporciona o tempo necessário para desenvolver as suas competências e</p>

	<p>adquirir os conhecimentos que lhes interessam. Muitas vezes isolam-se, tornando-se solitárias, podem ser arrogantes e desprezar os outros (porque sabem não ser bem aceites por estes), o que pode levar a baixos níveis de autoestima e a desempenhos muito abaixo do seu potencial.</p>
<p>MITO 8 – TODAS AS CRIANÇAS SÃO SOBREDOTADAS:</p> <p>Proporcionar uma educação enriquecida ou acelerada para determinado grupo “especial” de crianças não se justifica, pois todas são sobredotadas.</p>	<p>Sendo certo que todas as crianças apresentam pontos relativamente fortes e fracos, nem todas são extremamente dotadas numa ou mais áreas. Essas crianças extremamente dotadas necessitam de educação especial, tal como necessitam as crianças com dificuldades de aprendizagem ou com patologias de atraso mental.</p> <p>Por outro lado, o tipo de atendimento deve ser adequado ao tipo de dom de cada criança, bem como ao seu nível de sobredotação.</p>
<p>MITO 9 – AS CRIANÇAS SOBREDOTADAS TORNAM-SE ADULTOS PROEMINENTES:</p> <p>As crianças sobredotadas tornam-se adultos com altas capacidades criativas e bem sucedidos.</p>	<p>Muitas crianças não vão além do tipo de precocidade e competências técnicas que as fazem distinguir-se em crianças, pois não conseguem ser criativas no sentido de transformarem os respetivos domínios (sendo necessário para isso dez anos de trabalho intenso). Muitas delas, mesmo quando adultas não transformam os seus domínios de competência, tornando-se apenas profissionais competentes, mas não brilhantes.</p> <p>Assim, muitas crianças sobredotadas acabam por não se destacar na vida adulta, e muitos adultos bem sucedidos não foram crianças sobredotadas.</p>

O Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1990 cit. por Brandão, 2012) também elenca alguns mitos e correspondentes realidades. Reforça a ideia dos mitos/realidades relativos à sobredotação global, biologia e meio e modelos de saúde psicológica, mas é ainda mais abrangente no mito referente ao QI excecional, referindo-se ao mito de que “as crianças sobredotadas têm sempre bons resultados nos testes de inteligência” (Brandão, 2012: 34), contrapondo com uma realidade em que “a criatividade e originalidade na forma de pensar destas crianças as leva, muitas vezes, a dar respostas desajustadas nestes tipos de testes estandardizados” (Brandão, 2012: 34). Apresenta ainda dois outros mitos distintos dos apontados anteriormente, embora se possam encontrar pontos comuns entre estes e os anteriores:

Quadro 2 – Mitos vs Realidade (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação)

MITO	REALIDADE
Todos os sobredotados constituem um grupo homogéneo, pois possuem características semelhantes.	Os sobredotados, tal como todas as pessoas, têm características muito próprias ao nível da personalidade, interesses e motivações.
Não é democrático trabalhar de forma diferente com crianças sobredotadas, pois promove a criação de uma elite.	A democracia pressupõe o respeito pelas diferenças individuais e a oferta educativa deve ser adaptada a essas mesmas diferenças.

Capítulo 2 – A criança sobredotada: identificação e avaliação

2.1. Características da criança sobredotada

Considerando o caráter heterogêneo e as características próprias de cada criança, torna-se muito difícil, senão mesmo impossível, traçar um perfil único da criança sobredotada. No entanto, alguns autores apontam determinadas características distintivas do sobredotado relativamente às outras crianças.

Winner (1996) refere que as crianças sobredotadas apresentam três características atípicas, quando comparadas com as crianças normais, o que lhes permite permanecer qualitativamente diferentes:

- **Precocidade:** começam mais cedo a dominar certas áreas organizadas do saber (domínios), progredido mais rapidamente, pois a aprendizagem é-lhes mais fácil;

- **Insistência em se desenvencilharem sozinhas:** aprendem de um modo qualitativamente diferente, ao seu próprio ritmo, ensinam-se a si próprias, inventam frequentemente regras e criam novas maneiras de resolver problemas. São criativas por natureza: fazem descobertas por si próprias e resolvem problemas de maneira inédita;

- **Enorme sede de conhecimentos:** são “intrinsecamente motivadas a compreenderem o domínio no qual mostram precocidade”, manifestando um “interesse intenso e obsessivo, uma aguçada capacidade de concentração” e um “desejo violento de dominar”. Quando estão empenhadas na aprendizagem do seu domínio, “experimentam estados de fluência” e “concentração absoluta durante os quais perdem a noção do mundo exterior.” (Winner, 1996: 17).

Segundo Falcão (1992), o centro caracterizador da criança sobredotada está no interesse, que se apresenta, em condições normais como essência característica da sobredotação.

“Sobre este centro giram, entrecruzando-se, os três eixos caracterizadores da sobredotação: a motivação, a insatisfação e o juízo crítico ou avaliação. Tais eixos irradiam do interesse.

Estes eixos mobilizam as seis categorias caracterizadoras que identificam, na ação, os sobredotados: a criatividade, o espírito de independência, a persistência nas tarefas, a curiosidade e a capacidade de abstração”: (Falcão, 1992: 79)

Muitos autores avançaram com uma caracterização analítica dos sobredotados, alguns recorrendo às áreas de excelência, como é o caso de Joyce Juntune (cit. por falcão, 1992), outros apresentando uma caracterização “por tipos de educandos sobredotados” ou por tipo de talento, como Renzulli (1986) ou Serra (2004), outros por grupos centrais relativos a condutas, como Valle (2001). No entanto, todas as caracterizações apresentadas são

concordantes em alguns aspetos. O quadro seguinte pretende resumir as ideias dos vários autores:

Quadro 3 – Caraterização analítica das crianças sobredotadas

APRENDIZAGENS

CAPACIDADES INTELECTUAIS:

- Muito observador e curioso;
- Flexibilidade e fluência de pensamento e de expressão;
- Aprendizagem precoce e rápida;
- Capacidade de aprendizagem autodirigida;
- Facilidade em fazer novas aprendizagens;
- Alto nível de compreensão de novas informações e novos conceitos;
- Capacidade acima da média na utilização de novos conhecimentos para a resolução de problemas;
- Elevado nível de estimulação através de novas ideias;
- Capacidade para a generalização de conhecimentos, ideias ou soluções;
- Facilidade de transferência de aprendizagens para a formulação de princípios;
- Excelente compreensão de ideias complexas e abstratas;
- Habilidade para conceptualizar e abstrair;
- Capacidade de argumentação, formular perguntas, lançar hipóteses e raciocinar;
- Elevado grau de curiosidade e sede de aprender;
- Capacidade de memória elevada, que lhe permite reter facilmente informação;
- Domínio rápido da informação;
- Facilidade na evocação rápida e adequada de informação;
- Inquiridor;
- Interesse por áreas que normalmente interessam a faixas etárias mais elevadas.

CAPACIDADES ESCOLARES:

- Geralmente apresenta bom rendimento escolar;
 - Vocabulário avançado para a idade e nível escolar;
 - Hábitos de leitura independente e, muitas vezes, por iniciativa própria;
 - Elevado grau de atenção e concentração;
 - Elevado grau de interesse pela aquisição de novos conhecimentos;
 - Maior interesse e motivação, gerando resultados e conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento;
 - Entusiasmo e vigor no prosseguimento dos seus interesses específicos;
-

-
- Altas expectativas e constante desejo de superação;
 - Perfeccionismo na execução de tarefas;
 - Capacidade para avaliar, fazer sínteses e organizar conhecimentos;
 - Capacidade de compreensão e aceitação de autoridade, mesmo que seja crítico dela.

CRIATIVIDADE E PENSAMENTO DIVERGENTE

- Elevado e muito abrangente nível de curiosidade;
- Capacidade de iniciativa;
- Originalidade, criatividade e inovação na resolução de problemas, bem como na forma como relaciona as ideias;
- Capacidade de criação de novas ideias e novos processos;
- Pouco interesse por situações conformistas e pela rotina;
- Sentimento de desafio perante a desordem;
- Independência de pensamento;
- Manifestação de opiniões contrárias às habituais, não se importando de ser diferente;
- Superior imaginação, inventividade e produtividade;
- Capacidade de improviso.

PERSONALIDADE, SOCIABILIDADE E MORALIDADE

MOTIVAÇÃO:

- Motivação intrínseca e a sobressair;
- Motivado por tarefas criativas;
- Tendência em iniciar as suas próprias atividades;
- Tenacidade, envolvimento e persistência na realização e na finalização de tarefas;
- Procura incessante da perfeição;
- Desmotivação perante rotinas;
- Elevada auto-estima.

LIDERANÇA:

- Tendência para assumir responsabilidades;
 - Capacidade de tomar decisões, com bom raciocínio;
 - Assume as consequências e implicações das tomadas de decisão;
 - Alto poder de persuasão e de influência;
 - Audácia e muita iniciativa;
 - Adaptação muito fácil à mudança e a novas situações;
-

-
- Elevada exigência consigo e com os outros;
 - Excelente capacidade de organização;
 - Autoconfiança e sucesso com os pares.
-

SOCIOMORAL:

- Preocupação com os problemas de tudo o que o rodeia;
- Elevada sensibilidade interpessoal;
- Grande nível de empatia, que se traduz numa elevada capacidade de assumir as perspetivas dos outros e mesmo resolver os seus problemas;
- Atitude cooperativa;
- Expressiva sociabilidade;
- Habilidade de trato com pessoas diversas e grupos;
- Elevadas ideias e ambições;
- Apurado sentido de juízo crítico em relação a si e aos outros;
- Sensível a injustiças;
- Preocupação com o comportamento moral e ético adequado;
- Interações sociais direcionadas para faixas etárias mais avançadas;
- Grande sentido de humor.

TALENTO ESPECIAL (ARTES VISUAIS E/OU EXPRESSÕES)

- Elevada expressão criativa;
- Capacidade e desejo de autoprodução;
- Excelente nível das relações espaciais;
- Capacidade acima da média de expressão autónoma de sentimentos e necessidades, através das artes ou expressões;
- Capacidade de observação.

PSICOMOTRICIDADE

- Excelente controlo e coordenação motora;
 - Excelentes capacidades a nível motor: agilidade de movimentos, força, resistência e energia;
 - Boa capacidade de manipulação;
 - Preciso a nível de movimentos;
 - Estimulação através das dificuldades;
 - Habilidade e interesse acima da média;
 - Desempenho fora do comum.
-

2.2. Problemas da criança sobredotada

Parece ser de opinião geral que algumas das características apresentadas podem trazer consigo problemas para a criança sobredotada, uma vez que reconhece os seus dons e se apresenta mais consciente e sensível do seu espaço. Como refere Serra (2004: 23):

“As crianças sobredotadas, com um desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades, podem ter de enfrentar situações de não aceitação, degenerando, muitas vezes, em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológico e/ou fisiológico.”

Neste sentido, Serra, Mamede e Sousa (2004) elencaram os seguintes problemas revelados pelas crianças sobredotadas:

- Medo crónico de desaprovação, crítica e rejeição;
- Insatisfação e infelicidade
- Sentimentos de impotência, depressão e baixa autoestima;
- Sentimentos de inferioridade, fracasso e culpa;
- Frustração por não ter recursos para solucionar os problemas da sociedade;
- Fraco rendimento escolar pois a escola pode não ser um ambiente receptivo;
- Possivelmente muito crédulo e confiante;
- Mostra grande resistência às instruções dos outros, podendo ser bastante desobediente;
- Dificuldades em aceitar o que não é lógico;
- Exige demasiado de si próprio e dos outros. Pode estar sempre insatisfeito;
- Obsessivo por criar e descobrir as coisas por si mesmo, não aceitará seguir o caminho habitual geralmente aceite;
- Resiste fortemente às interrupções;
- Pode ser muito rígido e inflexível;
- Precisa de ter êxito, vulnerável ao fracasso e à não aceitação dos outros;
- Sente-se frustrado com a inatividade ou a falta de progresso.

2.3. Reconhecimento, identificação e avaliação da criança sobredotada

Considerando as características apresentadas, importa saber fazer o reconhecimento da criança como “sobredotada” ou “potencialmente sobredotada”. Trata-se de um verdadeiro desafio para professores e psicólogos, pois a dificuldade em encontrar uma conceptualização consistente desta problemática, a falta de informação, a existência de

vários mitos e estereótipos (cf. Tourón, 2000 cit por Castro, 2006), bem como a insuficiente formação nesta área por parte dos professores, traduzem-se em sérios obstáculos ao reconhecimento e a uma consequente forma de atuação adequada. Acresce a estes fatores, o facto de o professor ter tendência a direccionar a sua atenção em termos de necessidades educativas especiais para as crianças com deficiências e défices cognitivos já identificados, descurando, muitas vezes de forma involuntária, a atenção a crianças que apresentam desempenhos excepcionais, muito independentes e autónomas por natureza e que, por isso, não solicitam frequentemente a atenção do professor.

Renzulli (1975 cit. por Oliveira, 2007) refere ainda uma outra questão que pode dificultar o reconhecimento de uma criança potencialmente sobredotada. Trata-se de a sobredotação não ser um processo estanque e standardizado, mas que pode acontecer em determinadas pessoas, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias.

Apesar das dificuldades apontadas, é certo que o processo de identificação de uma criança “sobredotada” ou “potencialmente sobredotada” deverá ocorrer o mais precocemente possível, pois só dessa forma se conseguirá dar à criança todo o acompanhamento necessário ao desenvolvimento das suas capacidades, através do ajuste de métodos e práticas pedagógicas, por um lado, e por outro, do desenvolvimento de programas de intervenção específica àquela criança sobredotada. De acordo com Oliveira (2007), as crianças sobredotadas apresentam com frequência problemas de comportamento, dificuldades de integração e consequente desajuste psicossocial se a sua identificação não é feita, o mais tardar, com a entrada no meio escolar.

No entanto, também no que respeita à idade para a realização de testes de identificação/avaliação, o consenso está longe de ser alcançado. Se é de aceitação comum que a identificação se deve fazer o mais precocemente possível, verifica-se que “quanto mais cedo esta é realizada, mas sujeita a imprecisão se encontra” cf. (Brandão, 2012). Duas ordens de razão são apontadas (cf. Castelló, 1988 cit. por Pocinho, 2009):

- dificuldade na obtenção de um diagnóstico preciso antes dos 12 ou 13 anos, altura em que a maturação neurológica se consolida e estabiliza a pontuação dos testes (cujas medidas de avaliação apresentam baixa previsibilidade nos primeiros anos de vida);
- dificuldade na distinção entre sobredotação e desenvolvimento e aprendizagem precoce ou talento específico.

O processo de identificação pode dividir-se em 2 fases: fase de sinalização e fase de identificação propriamente dita (avaliação).

2.3.1. Fase de sinalização:

Segundo Almeida e Oliveira (2000), a sinalização de crianças sobredotadas deve basear-se nos vetores multidimensional (considerando diversas áreas, dimensões), multi-referencial (atendendo às observações/considerações de pais, professores, psicólogos, por exemplo), multi-método (utilizando vários meios, processos, instrumentos), multi-temporal (realizada em vários momentos e em sequentes estádios de desenvolvimento), multi-contextual (tarefas realizadas na escola, tarefas realizadas em casa, realização de tarefas nos mais variados contextos da vida social) e multi-etápico (levada a efeito por fases ou módulos de apoio).

O DEB (1998), apresenta um conjunto de indicadores que permitirão sinalizar e partir para a identificação de crianças sobredotadas. Assim, “a identificação de alunos sobredotados poderá beneficiar de uma observação conduzida a partir” de (DEB, 1998:11):

- **Utilização da linguagem** (amplitude do vocabulário, precisão na sua utilização, complexidade na estruturação das frases): para observar este indicador deve ser dada à criança a oportunidade de apresentar diálogos/exposições sobre as suas vivências e interesses, dando-lhe a oportunidade de contar experiências, discutir planos de trabalho diário e estratégias de resolução de tarefas, partilhar desejos, acordar regras, inventariar necessidades para a concretização de atividades, etc.

- **Natureza das perguntas formuladas (inusitadas ou oportunas):** a observação deste item requer uma participação ativa da criança, de modo a que se facilite a expressão da curiosidade, da perplexidade e da investigação sobre os vários objectos de conhecimento e sobre as diversas formas e modos de fazer.

- **Estratégias de resolução de problemas/utilização de materiais:** a forma como a criança estabelece estratégias de resolução das tarefas, selecciona materiais e os utiliza, constitui um indicador de criatividade, pelo que o recurso à realização de tarefas que exijam a utilização de múltiplos materiais e permitam soluções diversas constitui uma estratégia educativa muito eficaz.

- **Conhecimento aprofundado de temas específicos:** a valorização de experiências e conhecimentos exteriores à escola constitui uma importante estratégia de

motivação da criança. O professor conseguirá bons indicadores do conhecimento (natureza e extensão) adquirido pela criança fora da escola, através da realização de atividades em sala de aula que façam apelo ao seu universo de significações. A realização de atividades integradas em áreas de interesse da criança constitui um efeito facilitador da sua expressão e participação.

– **Persistência:** a observação deste indicador requer que, para concluir a tarefa em que se envolve, seja dado à criança todo o tempo de que necessita. A interrupção da atividade que o aluno está a realizar, ou o facto de ter de a dar por terminada precipitadamente, por questões de gestão de tempo ao qual é alheio, sacrifica a qualidade do seu trabalho, conduz a erros de julgamento sobre o rigor e o modo de conclusão da tarefa, poderá fazer com que sinta que não concluiu a sua tarefa, criando-lhe a ilusão de incapacidade para a sua realização, afetando negativamente a sua motivação e a participação em futuras tarefas. Por outro lado, será impossível observar até que ponto a é persistente na concretização da tarefa, ocultando a sua capacidade de elaborar tarefas mais eficazes, mas eventualmente mais exigentes e demoradas. A intervenção educativa deve ser organizada de maneira a permitir a cada aluno dispor do tempo de que necessita, até que conclua a tarefa e exprima livremente a sua capacidade de persistência na resolução da mesma.

– **Juízo crítico:** a forma como o aluno emite juízos críticos sobre si mesmo poderá ser um indicador de sobredotação, em especial quando demonstram que é muito exigente e rigoroso consigo. Para observar este item, a criação regular de espaços de autoavaliação e auto-responsabilização torna-se muito importante.

– **Preferência por certas atividades:** quase todas as crianças sobredotadas tendem a preferir atividades complexas, novas e com maior grau de dificuldade, pelo que, o recurso à livre escolha de atividades pode ser útil na observação deste indicador.

Os indicadores apresentados constituem um ponto de partida muito importante para o reconhecimento e sinalização de crianças sobredotadas. Nesse contexto, sempre que se verifique que uma criança apresenta muitas destas características é conveniente partir para critérios mais objetivos de identificação e que se baseiam em testes de avaliação mais aprofundados, passando-se à segunda fase de todo este processo de identificação/avaliação da criança sobredotada.

2.3.2. *Fase de identificação propriamente dita/avaliação:*

Para além da observação comportamental da criança, outros instrumentos devem ser utilizados na identificação do sobredotado.

Segundo Sternberg (2000), a avaliação da sobredotação deve atender a quatro critérios: excelência (elevado grau de mestria que manifestado na realização das tarefas do seu agrado), raridade (produções são invulgares), produtividade (considerando a funcionalidade dos resultados, bem como o valor destes e dos produtos) e demonstrabilidade (confirmada pela alta execução nos testes de inteligência).

O processo de identificação propriamente dito deve obedecer a várias fases (cf. Oliveira, 2007). A primeira será a fase de despiste¹ e consiste na aplicação de testes coletivos gerais (Acerda e Satre, 1998, Ford, 1998, Pereira, Seabra-Santos e Simões, 2003, citados por Pocinho, 2009).

Depois segue-se a fase de diagnóstico mais aprofundado (identificação, confirmação e explicitação) que consiste na aplicação de testes gerais standardizados, procurando-se com a sua utilização reduzir o “efeito de teto” verificado em alguns testes coletivos (cf. Almeida e Pereira, 2003). Nesta fase, realizam-se testes de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas e pareceres de especialistas em talentos específicos.

A última fase será de avaliação por provisão e consiste na avaliação contínua de crianças sobredotadas já com programas de intervenção. Deve ter-se um conhecimento bastante aprofundado das crianças a nível de competências e características pessoais, em especial relativamente aos seus interesses, estilos de aprendizagem e áreas fortes e fracas (cf. Hany, 2000 cit. por Pocinho, 2009).

Admitindo a atual existência de uma grande variedade de instrumentos utilizados na avaliação, Oliveira (2007) refere a existência de grelhas para entrevistas de anamnese, provas psicológicas standardizadas na área cognitiva, provas académicas de incidência curricular, escalas de observação para pais e professores, redação de ensaios breves (tarefas específicas), inventários e testes de criatividade, apreciação de produtos no domínio das artes, escalas de autoavaliação (personalidade, autoconceito), grelhas de observação direta de realização, relatos sobre histórias de aprendizagem e sobre o passado/presente escolar, escalas de motivação e ocupação dos tempos livres.

¹ Pode relacionar-se com a fase de sinalização.

Relativamente aos testes para avaliação da sobredotação, os mais utilizados atualmente reportam-se às escalas de *Wechsler*, nomeadamente a *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III)*, seguida da *Stanford- Binet Intelligence Scale* (f. Clark, 1992, Simpson et al., 2002 citados por Pocinho, 2009). Podem ainda ser utilizadas outras medidas de inteligência mais libertas da influência ambiental, como, por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven e *Torrance Tests of Creative Thinking* (Pereira, Seabra-Santos e Simões, 2003). Uma das baterias mais utilizadas na sinalização dos alunos sobredotados pelos professores é a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (cf. Cao, Vasquez e Díaz, 2002 cit. por OLIVEIRA, 2007).

Oliveira (2007) divide os instrumentos citados de acordo com a sua tipologia. Assim, é reconhecido um carácter mais subjetivo a tudo o que se relacione com questionários, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as autoavaliações e os inventários biográficos. Testes psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento, constituem instrumentos de carácter mais objetivo e formal. Os instrumentos mistos englobam a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registo do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos.

Tendo sempre em conta que cada criança é única e que uma criança sobredotada apresenta características muito específicas, a seleção do(s) tipo(s) de instrumento(s) a utilizar na avaliação depende do caso em estudo e da estratégia de avaliação.

Os instrumentos citados remetem para a existência de duas orientações na identificação de sobredotados: medidas standardizadas e processos de identificação ao longo do tempo, pela observação contínua, direta e cuidada. Deste modo, a abordagem reducionista dos testes de QI como processo de avaliação da sobredotação, em que uma criança com um QI superior a 134 era considerada sobredotada, é substituída por uma outra abordagem, de carácter mais amplo e abrangente, mais eficaz e precisa no reconhecimento de crianças que apresentam sinais de capacidade superior (cf. Tourón e Reyero, s/data cit. por Castro, 2006), que abre novas portas à aceitação nesta concetualização de diversos tipos de capacidades e aptidões (cf. Almeida et al., 2000; Guenther, 2000, citados por Castro, 2006).

Qualquer que seja o processo de identificação de crianças sobredotadas, todos eles apresentam limitações que segundo Gallagher (1965 cit. por Falcão, 1992) se resumem da seguinte forma:

Quadro 4 – Limitações dos processos de identificação da sobredotação

(adaptado de Falcão, 1992: 93-94)

PROCESSOS	LIMITAÇÕES
Observações do professor	Não detetam problemas de ordem motivacional, emocional ou de privação cultural, quando os alunos apresentam baixo rendimento escolar, atitudes agressivas e/ou apáticas no que diz respeito aos programas escolares. É necessário fazerem-se testes padronizados e de aproveitamento escolar para complementar as observações do professor.
Testes individuais de inteligência	Considerado o melhor método, não é prático nas escolas que não dispõem de serviços de psicologia, tornando-se sempre muito dispendioso, em função dos serviços e do tempo requerido aos profissionais.
Testes coletivos de inteligência e baterias de aptidões diferenciadas	Geralmente válidos para selecionar crianças sobredotadas, são limitativos pois podem não identificar as crianças com dificuldades de leitura e não permitem detetar sobredotados que apresentem problemas emocionais e motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Apresentam limitações dada a natureza do seu conteúdo e não permitem identificar crianças sobredotadas que apresentem rendimentos escolares inferiores.
Testes de criatividade	Apresentam limitações ao nível dos objetivos propostos, quando não são suplementados por outras medidas de avaliação. Demonstram possibilidade de identificarem o pensamento divergente, que pode não ter sido diagnosticado nos testes de QI, no entanto, a sua validade ainda não foi comprovada a nível científico.
Testes de pensamento divergente	São limitativos pois não levam em consideração as diferenças entre a imaginação artística e a científica, apresentando apenas pistas e interesses para a área em análise.
Informações dos pais	Podem ser influenciadas pelo envolvimento afetivo.

Perante este quadro de limitações, conclui-se que a identificação ajustada do sobredotado poderá resultar da “conjugação do maior número de dados e da sua qualidade” Falcão (1992: 94), sendo que a sua recolha deve fazer-se de forma sistematizada, devendo ser analisados e sintetizados muito cuidadosamente.

Castro (2006) salienta que o processo de identificação de uma criança como sobredotada não pode ser circunscrito apenas a um determinado período, “tendo apenas como referência o resultado de provas estandardizadas” (Castro, 2006: 17). É, pois, muito importante que se revista de um carácter dinâmico, uma vez que a criança está em constante crescimento e desenvolvimento, devendo consubstanciar-se num processo de avaliação contínua, em que se analisam de forma conjunta os resultados de provas formais e os resultados das observações feitas regularmente sobre os comportamentos e observações das crianças. Neste processo devem participar família, pares, professores, psicólogos e, claro está, a própria criança (cf. Castro, 2006).

Já foram referidas algumas dificuldades no reconhecimento de crianças sobredotadas, pelo que, e consequentemente, será também necessário não esquecer que o processo de sinalização/identificação não é isento de dificuldades, resultantes essencialmente da diversidade de definições de sobredotação, da multiplicidade de características que as crianças sobredotadas podem revelar, dos erros padrão de medida associados aos diversos instrumentos utilizados no processo de identificação e das limitações que a avaliação do QI apresenta. Assim, para uma correta identificação e sinalização torna-se necessário utilizar outros instrumentos de avaliação, tais como, entrevistas, percepções de pais, professores e pares, observação e análise dos interesses das próprias crianças. Também estas susceptíveis de dificuldades essencialmente pelo carácter subjetivo e/ou emotivo/afetivo que comportam. A este propósito, Correia (2007) apresenta um conjunto de problemas relacionados com a identificação de crianças sobredotadas: a falta de unanimidade relativamente à concetualização e sua abrangência, a ênfase na identificação precoce e as limitações daí decorrentes, a reduzida eficácia dos procedimentos de identificação, a falta de formação e informação dos docentes sobre esta problemática, os mitos e tabus sociais relacionados com a sobredotação, o investimento reduzido na identificação e na capacidade de atendimento, a variabilidade das dimensões inter e intra-individual, o enviesamento tendo em consideração algumas características (grupos sociais, género, etc) e, por fim, a fraca sistematização dos programas disponíveis.

Capítulo 3 – A sobredotação no sistema educativo

3.1. *O ensino da criança sobredotada ao longo da história da humanidade*

Desde tempos antigos que os povos notaram que algumas crianças aprendiam mais rapidamente do que outras, tinham melhor memória e resolviam problemas de forma mais eficiente.

Confúcio² terá sido o primeiro filósofo a defender que deveriam ser oferecidas condições específicas às crianças com capacidades superiores com vista ao adequado desenvolvimento dessas mesmas capacidades. (cf. Waddington, 1961 cit. por Bastos, 2009).

Também Platão³, na *República*, sugere a identificação e seleção dessas crianças para serem instruídas nas áreas das ciências, da filosofia e da matemática, no sentido de assumirem a liderança do estado grego. Chamava-lhe “crianças de ouro”. (cf. Waddington, 1961 cit. por Bastos, 2009).

Mas apenas em 1867, nos Estados Unidos, se começou a reconhecer efetivamente a necessidade de existir uma educação direcionada para as crianças sobredotadas, tendo-se iniciado este processo nas escolas públicas de Nova Iorque. Em 1900, foi dado um passo ainda maior nesse reconhecimento, através da criação de classes de progresso rápido (cf. Colangelo e Davis, 1997 cit. por Antunes e Almeida, 2008).

3.2. *Perspetivas atuais face à lei:*

O direito à educação é reconhecido pelo artº 73º da Constituição da República Portuguesa como um direito fundamental de todos os indivíduos. Por seu lado, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, refere no seu artº 1º que “todos os cidadãos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Daqui se pode inferir que todas as crianças, independentemente das suas dificuldades/limitações ou das suas capacidades excecionais têm o direito de frequentar a escola e, mais do que isso, a escola deve proporcionar-lhes todas as condições de atendimento de que necessitem, atendendo a um sistema educativo regido pelo princípio democrático da igualdade de oportunidades.

Impõe então uma análise à forma como o nosso país consagra o atendimento escolar às crianças sobredotadas.

² Pensador e filósofo chinês (551 a.C. – 479 a.C.).

³ Filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga (427 a.C. – 347 a.C.).

Como ponto de partida, dir-se-á que a Declaração de Salamanca (1994), em prol de uma “escola inclusiva” foi subscrita pelo Governo Português, tal como a Recomendação nº 1248 do Conselho Europeu (1994)⁴ em prol do atendimento aos alunos sobredotados.

Mas, de que forma é que a legislação portuguesa reflete esses dois documentos e consagra o atendimento a estes alunos?

3.2.1. A Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, foi assinada por noventa e dois países (entre os quais Portugal) e vinte e cinco organizações internacionais. Veio reafirmar o compromisso desses países e organizações em prol da Educação para Todos, assegurando esse direito independentemente das diferenças individuais.

Neste documento proclama-se que:

- “• cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
 - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
 - os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
 - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
 - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”
- (UNESCO, 1994: viii)

É ainda pedido aos governos o desenvolvimentos dos seus sistemas educativos, através de medidas de política e medidas orçamentais, de forma a adotarem o princípio da educação inclusiva, com a efetiva admissão de todas as crianças nas escolas regulares, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais. Este documento pede também que sejam estabelecidos mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação

⁴ “As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas adequadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo. Efetivamente, nenhum país pode dar-se ao luxo de desperdiçar talentos.” (Recomendação do Conselho da Europa nº 1248 de 1994).

educacional para todos os que tenham necessidades educativas especiais, e que garantam também programas de formação de professores que incluam as “respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994: x).

Relativamente ao princípio da escola inclusiva, este documento refere que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou das diferenças que apresentem, e que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, garantindo um bom nível de educação para todos. Para isso, devem ser capazes de se adaptar aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, recorrendo à adequação de currículos, a uma boa organização escolar, à reformulação de estratégias pedagógicas, à utilização de recursos e a uma cooperação com as comunidades onde estão inseridas.

A Declaração de Salamanca preconiza, assim, que os governos têm o dever de garantir um adequado atendimento escolar a todas as crianças, considerando as características próprias de cada uma e adaptando os programas educativos tendo em consideração essa mesma diversidade. Refere-se no nº 3 da introdução ao documento que as escolas devem ajustar-se a “todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Aqui terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados (...)” (UNESCO, 1994: 6), o que coloca uma série de desafios aos sistemas escolares no sentido de “desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso” (UNESCO, 1994: 6). Mais à frente refere que esta pedagogia centrada na criança deve direccionar-se para uma aprendizagem adaptada às necessidades da criança. Neste sentido, não deverá ser a criança a adaptar-se a currículos predeterminados, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo, mas devem ser criados currículos flexíveis, passíveis de se adaptarem ao ritmo e às capacidades de cada criança.

O documento refere ainda que a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas, aceitando apenas a título excecional a colocação permanente de crianças em escolas especiais, ou em aulas ou secções especiais dentro da escola, vai ainda mais longe ao afirmar que as escolas especiais devem existir com a principal função de apoiar as escolas de ensino regular a responder às necessidades individuais dos seus alunos.

No entanto, tratando-se de um documento que começa por referir a necessidade de garantir o atendimento a todas as crianças, referindo mesmo expressamente os

sobredotados, não inclui as crianças com capacidades excepcionais no âmbito das necessidades educativas especiais. De facto, refere-se à expressão “necessidades educativas especiais” como as reveladas por “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994: 6). Então, se por um lado, admite a necessidade de organizar estruturas e práticas pedagógicas no sentido de garantir o atendimento a todas as crianças, incluindo os sobredotados, por outro lado, parece não considerar estas crianças como tendo necessidades educativas especiais, ou seja, como crianças que também necessitam de adaptações nas práticas pedagógicas.

Durante todo o documento a palavra sobredotado é utilizada uma única vez... Intencionalidade ou lacuna? Fica a dúvida...

3.2.2. Enquadramento legal em Portugal

Pela análise da Lei de Bases do Sistema Educativo⁵ (LBSE) verifica-se que é consagrado o direito à diferença e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares de todos os alunos. No entanto, esse documento apenas faz referência à recuperação e integração socioeducativas das crianças com necessidades educativas específicas em resultado de deficiências físicas ou défices cognitivos⁶.

Em 1988, o Despacho Conjunto/SEAM/SERE/36/88, de 17 de agosto⁷, decretou a extinção das classes especiais do Ministério da Educação, sendo que todos os alunos destas classes foram integrados nas classes regulares em consequência da Reforma do Sistema Educativo.

O primeiro documento que regulamentou a educação especial no nosso país (Decreto-Lei nº 319/88, de 17 de agosto⁸) previa o atendimento a crianças com “excecionalidade” no que concerne a capacidades superiores. O Despacho 173/91, de 23 de

⁵ Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

⁶ “A educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (nº1 do artº 20º da LBSE).

⁷ Define as regras de atuação das equipas de educação especial.

⁸ Relativo ao atendimento educativo destinado à integração de alunos com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário. Revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

outubro⁹ veio regulamentar as medidas educativas previstas naquele normativo, definindo medidas a aplicar nos casos de precocidade excecional no desenvolvimento global.

Em 1998, o Departamento de Ensino Básico do Ministério da Educação, publicou o documento “*Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*”, que apresenta a caracterização das crianças e jovens sobredotados, bem como estratégias de intervenção, que aparecem designadas por “pistas processuais de utilização flexível” (DEB, 1998: 22).

O Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro¹⁰, previa, como medidas educativas destinadas a alunos sobredotados, a possibilidade de conclusão do primeiro ciclo com 9 anos de idade e a transição de ano de escolaridade, antes do final do ano letivo, uma única vez ao longo dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro¹¹, que regulamentava o processo de avaliação, previa a possibilidade de os alunos com capacidades excecionais beneficiarem de um plano de desenvolvimento no âmbito curricular e de enriquecimento curricular. Esse plano de desenvolvimento poderia desenvolver-se através de pedagogias diferenciadas em sala de aula, programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento e/ou atividades de enriquecimento.

Os dois normativos legais de 2005 referidos foram revogados pelo Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro¹², que prevê como medidas de promoção do sucesso escolar a “constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar” (artº 20º, nº 1, alínea c), a “coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas” (artigo 20º, nº 1, alínea d), bem como condições especiais de progressão escolar, para alunos que revelem “capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das capacidades previstas para o ciclo que frequenta”(artº 25º)¹³.

⁹ Revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

¹⁰ Estabelecia os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, bem como os seus efeitos.

¹¹ Definia princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento.

¹² Regulamenta as regras de avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos. Revoga os Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro e o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de outubro.

¹³ Voltaremos à análise deste normativo legal no ponto seguinte.

Relativamente ao reconhecimento do sobredotado como aluno com Necessidades Educativas Especiais, verifica-se pela análise do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro¹⁴, que o atendimento no regime de educação especial se restringe aos “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas...” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 3/2008).

Pelo exposto, fica a ideia de que tem vindo a ser feito um esforço no sentido de introduzir na legislação portuguesa formas de atendimento a alunos com capacidades excepcionais, no entanto parece ainda não serem reconhecidas por lei as suas necessidades educativas especiais¹⁵.

3.2.3. O Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro

O recente despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro, relativo à avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e às medidas de promoção do sucesso escolar, não refere em momento algum as crianças com capacidades excepcionais.

Através de uma análise cuidada a este normativo legal encontra-se a possibilidade de se definirem, sempre que necessário, “planos de atividades de acompanhamento pedagógico” (nº 1 do artº 20º). À primeira vista parecerá que se trata de algo idêntico aos “planos de desenvolvimento” referidos no Despacho Normativo 50/2005, agora revogado. No entanto, não se refere expressamente que os planos de acompanhamento pedagógico possam ser aplicados a alunos sobredotados, referindo-se a sua aplicação a “alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar”. Ora, considerando-se que os alunos sobredotados também poderiam beneficiar de um plano de acompanhamento pedagógico direcionado para o desenvolvimento das suas capacidades, fica a dúvida da sua aplicação a este público.

Como possibilidades de medidas de promoção do sucesso escolar, integrantes desse plano de acompanhamento pedagógico, apontam-se quatro que se poderão adaptar aos alunos sobredotados (artº 20º, nº 1):

¹⁴ Define os apoios especializados a prestar no ensino básico e no ensino secundário, com vista à criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto e o Despacho nº 173/91, de 23 de outubro.

¹⁵ De referir que apenas o documento “Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa” refere as “necessidades educativas” destes alunos (DEB, 1998: 13).

“c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações;

d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando -se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino;

e) Adoção, em condições excepcionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos específicos, designadamente percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos”.

Relativamente à constituição de grupos de homogeneidade relativa, refere o artº 22º que podem ser “constituídos grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas” (nº 1). Nesse âmbito, as atividades podem ser realizadas em períodos de duração distintos, tendo em consideração as necessidades dos alunos. Trata-se pois uma medida também dirigida a alunos sobredotados. Os números 3 e 4 do mesmo artigo referem-se especificamente às condições de aplicação desta medida aos alunos com elevada capacidade de aprendizagem:

“3 — Compete ao professor titular de turma no 1.º ciclo e ao conselho de turma nos outros ciclos identificar alunos que revelem elevada capacidade de aprendizagem.

4 — O professor titular de turma no 1.º ciclo e o conselho de turma nos outros ciclos definem as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem.” (artº 20º, nº 3 e 4).

Uma outra possibilidade dada por este normativo aos alunos sobredotados foi transposta do Despacho Normativo 50/2005 e refere-se aos casos especiais de progressão:

“1 — Um aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das capacidades previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;

b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.” (artº 25º, nº 1 do Despacho Normativo 24-A/2012).

Assim sendo, a lei permite expressamente a criação de grupos homogêneos e a possibilidade de progredir mais rapidamente no ano ou ciclo de estudos. Relativamente às possibilidades de coadjuvação em sala de aula e adoção de percursos curriculares alternativos, não há qualquer referência à sua aplicação a alunos sobredotados, deixando-se, talvez, ao critério da escola, no âmbito da sua autonomia.

De salientar a importância do professor titular de turma ou do conselho de turma, que propõem as medidas a aplicar, do trabalho em colaboração com o docente de educação especial ou com o psicólogo, e da necessidade de empenho e concordância do encarregado de educação e do aluno.

3.3. O aluno sobredotado

A escola tem um importante papel na educação e formação de crianças e jovens, mas para isso tem de conhecer os seus alunos, suas capacidades, limitações e necessidades e oferecer-lhe um atendimento diferenciado de acordo com as suas características individuais (cf. Bastos, 2009).

Neste sentido, para que a escola possa estar em condições de melhor responder ao atendimento diferenciado que a criança sobredotada merece, é necessário que se reconheça, em primeiro lugar, quais os problemas e dificuldades evidenciados por estas crianças, e depois que se saiba identificar as principais consequências da falta de atendimento adequado.

Por outro lado, é muito importante que os docentes tenham a percepção de que uma criança sobredotada apresenta necessidades educativas especiais, bem como sensibilidade para procurar resposta para essas necessidades.

3.3.1. Problemas e dificuldades (adaptação e inadaptação)

De acordo com Falcão (1992: 106) é “facto comprovado que a sobredotação não é, por si só, garantia de sucesso... pelo menos não o é de sucesso escolar.” E isto acontece porque as “crianças sobredotadas podem estar tão inadaptadas à escola, como a escola à criança sobredotada” (Falcão, 1992: 106). Este autor, socorrendo-se de exemplos de sobredotados famosos¹⁶, refere ainda que a escola não tem estado, e continua a não estar, dimensionada para atender uma criança “diferente”, seja deficiente ou sobredotada e salienta que:

“As crianças sobredotadas são “crianças diferentes”. O não reconhecimento de tal facto pode gerar situações de conflito entre escola e criança de modo a poder considerar-se que as sobredotadas, paradoxalmente, são crianças inadaptadas.” (Falcão, 1992: 106-107).

Em geral, os alunos sobredotados chegam à escola ávidos de novos conhecimentos, experiências e desafios, querendo progredir rapidamente na aquisição de novas

¹⁶ Einstein abandonou a escola aos 15 anos, por indicação dos professores, e ouviu um dia um professor dizer-lhe: “Einstein, tu nunca chegarás a ser nada!”. Pasteur foi considerado um aluno medíocre em Química. Darwin, chegou a revelar-se contra o formalismo tradicional da escola, por esta não lhe oferecer as condições adequadas e “sempre esteve mais interessado com as suas coleções de insectos do que com a memorização das declinações latinas, para desespero dos professores”. (Falcão: 1992: 117). De facto, como refere o autor: “a monotonia dos exercícios e a repetição memorística, que constituíam o “prato forte” ou a “parte grande” das tarefas escolares, resultavam sem interesse para eles, crianças com espírito crítico, capacidade criativa, pensamento produtivo, etc.” (Falcão: 1992: 117).

competências (DEB, 1998), no entanto, “ a monotonia, a rotina, o desperdício de tempo, a hostilidade dos colegas, a independência rebelde e a atitude de alguns professores” (Serra, 2004: 25) podem contribuir para desempenhos aquém do esperado e, mais grave ainda, diluir todo o prazer inicialmente evidenciado.

“Enquanto que para outros é preciso desdobrar as etapas para chegar ao saber, estes precisam de queimar etapas, pois alcançam esse mesmo conhecimento com muito mais facilidade. Ora essa facilidade não é sempre um bem porque o jovem pode não saber controlar-se e ter a capacidade de sistematicamente esperar pelos outros.

Qual é a nossa atitude quando ouvimos a mesma coisa cinco, dez vezes? Às tantas não temos paciência para mais uma vez.”

Alguns lá se vão aguentando, sendo uma ajuda preciosa para o professor e um exemplo de atuação para os colegas que eles invejam e admiram.” (Sanches, 1996: 18-19)

Serra (2004) afirma que nem sempre o contexto escolar compreende o aluno sobredotado, “impedindo-o de intervir quando e como gostaria e subaproveitando as suas realizações” (Serra, 2004: 25). Esta incapacidade da escola vai gerar no aluno frustração, com os consequentes comportamentos desajustados em que se opõe ao que lhe é imposto, muitas vezes até através da auto-marginalização relativamente aos pares, tentando que lhe prestem ajuda e apoio ao procurar chamar a atenção sobre si. Sanches (1996) reforça esta ideia afirmando que *“não criando “abertas” para estes alunos, eles poderão não conseguir desviar as suas energias para áreas gratificantes e entrar em situações de grande ansiedade e frustração que os poderão levar às mais diversas marginalidades”* (Sanches, 1996: 19).

Dorothy Sisk (1987 cit. por Falcão, 1992) salienta que a criança sobredotada é irrequieta em resultado de elevados graus de energia e de independência, o que a leva a não aceitar as normas de rotina escolares. Por outro lado, o apurado sentido crítico e o sentido de humor que evidencia fazem com que frequentemente crie problemas com os colegas e com os professores. E salienta ainda: “se se adotarem métodos de ensino rígidos não se será capaz de lidar com ela, dada a sua muita criatividade” (Falcão, 1992: 111).

Muitos alunos sobredotados limitam-se, portanto, a ocupar um lugar na sala de aula, demonstrando total alheamento ao que aí acontece. Preferem libertar o pensamento com conceitos, igualmente válidos, mas que nem sempre a cultura escolar valoriza. Outras crianças, deparam-se com graves dificuldades na realização escolar e na interação com os pares, pois não possuem um equilíbrio harmonioso e global das suas capacidades (cf. Serra, 2004).

Leta Hollingworth (1931 cit. por Winner, 1996: 267) afirma que:

“Quando uma criança sobredotada, sem ser reconhecida como tal, chega à escola, como é mantida num nível determinado pelas aptidões médias, não tem grande coisa para fazer. A cada dia que passa dão-lhe a oportunidade de aprender hábitos de ociosidade e de devaneio. Nunca é verdadeiramente confrontada com tarefas que a forcem a ir até ao limite das suas capacidades e a situação é forjada para aumentar nela expectativas de uma existência sem esforço.”

Também Sylvia Rimm (1986 cit. por Winner, 1996: 268), uma das principais investigadoras do estudo da baixa produtividade nos sobredotados, sugere que “estas crianças correm mais riscos de obterem um desempenho mais fraco do que as crianças normais, porque o ajustamento recíproco entre a criança e a escola não é o melhor”.

Em resumo, Falcão (1992) identifica claramente quatro situações que caracterizam a situação escolar relativamente ao aluno sobredotado: as tarefas que são propostas são muito fáceis e muito aquém das potencialidades do aluno sobredotado, não é dado ao aluno sobredotado a possibilidade de explorar o que aprendeu, não há estímulos para que desenvolvam as suas habilidades ou aprofundarem os conteúdos, o aluno sobredotado tem muitos outros interesses, pelo que não se sente motivado para a aprendizagem escolar.

Verifica-se portanto, a necessidade de adequação da escola à criança e não o contrário. É necessário diminuir a discrepância que existe entre o que a escola oferece à criança sobredotada e aquilo que ela necessita, flexibilizar currículos e adaptar programas e conteúdos, pois uma inadequada resposta em termos educativos às necessidades da criança sobredotada gera problemas de adaptação, que se traduzem em desinteresse, desmotivação, decréscimo de autoestima, comportamentos desajustados e dificuldades de aprendizagem escolar.

3.3.2. Consequências da falta de apoio aos sobredotados

Sempre que possível, a escola deve promover estratégias que visem potenciar o nível de desenvolvimento de competências sociais dos alunos sobredotados, ensinando-os a “viver juntos” através do apropriado exercício de cidadania. Para isso, é necessário implementar estratégias de diferenciação a nível pedagógico, de organização e do planeamento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos sobredotados (cf. Serra, 2004). Se isso não acontecer, a criança sobredotada pode sair fragilizada das múltiplas interações sociais que desenvolve diariamente no ambiente educativo.

Serra (2004), refere que essa fragilidade pode ter repercussões a nível social e emocional, escolar e familiar:

Quadro 5 – Consequências da falta de apoio escolar aos sobredotados

NÍVEL SOCIAL E EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none">• Irritabilidade;• Sentimento de inferioridade;• Culpabilização externa;• Isolamento;• Baixa auto-estima;• Rejeição de valores• Descrença em si próprio;• Passividade;• Tendências suicidas;• Procura de marginalidade.
NÍVEL ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none">• Baixos resultados;• Atitude negativa;• Apatia;• Desatenção;• Irreverência;• Falta de persistência;• Culpabilização dos professores pelos insucessos;• Desinteresse;• Hiperatividade;• Preferência pelos grupos marginais.
NÍVEL FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none">• Agressividade;• Instabilidade emocional;• Isolamento;• Arrogância;• Intolerância;• Desobediência;• Infelicidade;• Sentimento de rejeição.

3.3.3. *Necessidades Educativas*

A LBSE (alínea d) do nº 1 do artº 3º) refere que “a escola deve assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”

Assim, e considerando as características próprias do aluno sobredotado e as suas diferenças enquanto pessoa, cabe à escola encontrar a resposta adequada a cada situação em concreto de forma a potencializar as suas competências e anular os problemas decorrentes da falta de atendimento adequado (cf. Serra, 2004).

Neste contexto, coloca-se agora a questão de saber se, de facto, uma criança sobredotada tem, efetivamente, necessidades educativas especiais e, tendo-as o que pode a escola fazer para atender a essas necessidades.

O conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido pelo relatório *Warnock Report* de 1978. Este relatório vem “perspetivar a atuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Sanches, 1996: 11).

Ter NEE é, segundo Sanches (1996) precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que as escolas do ensino regular normalmente prestam às crianças e jovens. Esse complemento deve adequar-se a cada caso concreto e ser baseado em critérios educativo/pedagógicos, com vista a promover o desenvolvimento e educação da criança e jovem utilizando todo o seu potencial (físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social), para que lhe seja possível viver como cidadão válido, autónomo e ajustado. A adequação da resposta educativa terá de estar relacionada com a natureza das necessidades e com os meios que estão ao dispor para a sua solução, destacando-se de entre estes a atitude e qualidade científica e pedagógica do professor (cf. Sanches, 1996):

“Ao falar de necessidades educativas, é importante abordar a sobredotação. Muita gente tem alguns problemas em falar nestes jovens que circulam ignorados pelas nossas escolas e que sofrem talvez mais do que os outros as injustiças do sistema em que estão inseridos. São jovens em que se verificam, por vezes, profundos desequilíbrios de desenvolvimento, o que afeta o seu bem estar socioescolar. (...) O cuidado a ter com a diferença para menos tem de ser o mesmo com a diferença para mais. É preciso “deixá-los passar” e não os massacrar com sucessivas repetições e rotinas. Eles, normalmente, gostam de mostrar o que valem e valem muito, tanto que nós ficamos bem admirados com aquilo que eles apresentam.” (Sanches, 1996: 18-19)

Reconhecendo-se que uma criança sobredotada tem necessidade de atendimento escolar ajustado às suas capacidades, no sentido de potenciar as suas características típicas, como por exemplo, a criatividade, os elevados níveis cognitivos e a capacidade de concentração e trabalho, facilmente se compreenderá que a criança sobredotada tem necessidades educativas especiais.

Ora, se os conteúdos programáticos estabelecidos para os restantes alunos da sua idade estão muito aquém daquilo que a criança sobredotada sabe e consegue fazer, então há que intervir de forma a ajudá-la a desenvolver as suas capacidades.

Assim, devem ter-se em conta as necessidades específicas da criança sobredotada no sentido de facilitar o desenvolvimento das suas competências e evitar situações de subaproveitamento, falta de interesse ou dificuldades escolares, situações que potenciam comportamentos perturbadores da ação educativa e que surgem quando o aluno sente que a escola não valoriza as suas necessidades educativas. Muitas vezes, nestas situações, os aspetos inibidores fazem com que os professores não consigam identificar muitos alunos sobredotados.

Por outro lado, se a criança sobredotada sente um adequado apoio a nível escolar, vai desenvolver um conjunto de características típicas da sobredotação: altos níveis de desempenho cognitivo, criatividade, capacidade de trabalho e de concentração excecionais (cf. DEB, 1998).

Neste contexto, Martinson (1981 cit. por DEB, 1998), apresentou um conjunto de características potenciais do aluno sobredotado:

**Quadro 6 – Exemplo de características potenciais do aluno sobredotado segundo Martinson
(adaptado de DEB, 1998: 14)**

CARATERÍSTICAS POTENCIAIS FACILITADORAS

- Aprecia os conceitos abstratos, resolve os seus próprios problemas e tem uma forma de pensar muito diferente.
 - Revela muito interesse nas relações entre conceitos.
 - É muito crítico consigo mesmo e com os outros.
 - Gosta de criar e de inventar novas formas para realizar alguma coisa.
 - Tem uma grande capacidade de concentração, alheando-se dos outros quando está ocupado nas suas tarefas.
 - É persistente na prossecução dos seus objetivos.
 - É enérgico e ativo.
-

CARATERÍSTICAS POTENCIAIS INIBIDORAS

- Mostra grande resistência às instruções dos outros. Pode ser bastante desobediente.
 - Dificuldade em aceitar o que não é lógico aos seus olhos.
 - Exige demasiado de si e dos outros. Pode estar sempre insatisfeito.
 - Absorve-se a criar e a descobrir coisas por si mesmo, recusando os procedimentos habitualmente aceites.
 - Resiste fortemente a ser interrompido.
 - Pode ser muito rígido e inflexível.
 - Sente-se frustrado com a inatividade e a falta de progressos
-

O Projeto Able Children: Clwyd and Oxfordshire Research and Development (ACCORD, 1991 cit. por DEB, 1998) apresenta mais algumas características que permitem complementar o quadro de Martinson:

**Quadro 7 – Exemplo de características potenciais do aluno sobredotado segundo o Projeto
ACCORD (adaptado de DEB, 1998: 15)**

POSITIVAS
<ul style="list-style-type: none">– Pode mostrar capacidades artísticas e intelectuais superiores.– Pode mostrar um elevado nível de curiosidade.– Pode preferir trabalhar autonomamente.– É capaz de se concentrar por longos períodos de tempo.– É capaz de trabalhar sobre problemas até à sua resolução.– É criativo ou inventivo.– É capaz de generalizar ideias através de um conjunto de circunstâncias.– Aprecia jogos de palavras e puzzles.– Pode mostrar qualidades de chefia.
NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none">– Pode mostrar-se intolerante, para com os outros.– Pode mostrar um comportamento irregular – facilmente perturbável.– Pode mostrar dificuldades em integrar-se com os outros.– Pode mostrar desinteresse na realização de tarefas escritas.– Pode parecer aborrecido.– Pode exigir muito tempo de atenção ao professor.– Pode revelar-se dominador na relação com os colegas.

É o conjunto de características inibidoras/negativas listadas que permite identificar a possibilidade de os alunos sobredotados apresentarem dificuldades escolares., sempre que as respostas educativas não sejam adequadas às suas necessidades (cf. DEB, 1998).

Torna-se então muito importante, nunca é de mais referir, reconhecer as necessidades educativas destes alunos e desenvolver estratégias para a sua identificação em sala de aula regular, para que seja possível sinalizar alunos com características de sobredotação, identificar as suas capacidades e dar as respostas educativas adequadas a cada situação em concreto.

Segundo o DEB (1998), as necessidades educativas dos alunos sobredotados agrupam-se em:

a) Necessidades psicológicas:

i. Sentimento geral de sucesso num ambiente intelectual estimulante

Os alunos necessitam que o professor lhes transmita, através das suas práticas e nas interações que estabelece, um ambiente escolar positivo e motivador, acreditando no seu sucesso escolar como uma consequência natural das aprendizagens. A convicção de sucesso que o professor vai transmitir aos alunos é revelada sempre que aplica estratégias de reforços positivos em todos os avanços na construção do conhecimento.

Os alunos sobredotados não são exceção. Pelo contrário, tratando-se de alunos com elevados níveis de autoexigência e capacidade crítica, têm dificuldade em reconhecer o sucesso das tarefas que desenvolvem, em especial se, do seu ponto de vista, a sua concretização não trazer ganhos reais significativos. Neste sentido, a valorização das suas aprendizagens por parte do professor é essencial para evitar a desmotivação. (cf. DEB, 1998)

ii. Flexibilidade nos tempos atribuídos para a realização das tarefas:

O aluno sobredotado envolve-se de tal forma na realização das tarefas que tem muita dificuldade em interrompê-la e não consegue compreender a razão da planificação temporal pré-determinada pelo professor para a realização da mesma. Quando tem de terminar de forma abrupta a tarefa que está a realizar, sendo impedido de terminá-la, o aluno sobredotado sente-se frustrado e incapaz, o que originará um impacto negativo na sua autoconfiança e desmotivação relativamente a atividades posteriores.

Os professores devem tentar flexibilizar os tempos atribuídos às tarefas e, sempre que possível, permitir ao aluno que “continue o seu trabalho até que se sinta satisfeito e consciente de que acabou, de facto, com sucesso o seu trabalho” (DEB, 1998: 17).

iii. Clima de participação e partilha de responsabilidades:

A possibilidade de assumir responsabilidades e participar na planificação do trabalho são dois fatores que contribuem para potenciar a motivação e a sustentação das aprendizagens do aluno sobredotado, devendo constituir estratégias a adotar pelo professor, sempre que possível.

iv. Suporte emocional para o fracasso:

As altas expectativas que se criam em torno do desempenho do aluno sobredotado constituem para ele um fator excessivo de pressão, pois percebem o insucesso na concretização de uma determinada tarefa como uma grave ameaça, receando a perda de confiança e de afetos dos outros e traduzindo-se na diminuição da sua própria autoconfiança.

O professor não pode esperar que o aluno sobredotado apresente sempre e em todas as áreas bons desempenhos e muito menos fazer passar essa ideia ao aluno, que se sentirá demasiado ansioso perante a possibilidade do fracasso e o receio de desapontar o professor. A estratégia ideal passa por manter uma atitude de reforço positivo descentralizada do aluno, procurando, perante o insucesso, identificar as causas externas que o motivaram e apontar as soluções.

É ainda muito importante que se tenha presente a faixa etária do aluno sobredotado, porque apesar das suas extraordinárias capacidades, não deixam de ser crianças e jovens como os outros, com os delicados equilíbrios emocionais próprios da idade.

b) Necessidades sociais:

O aluno sobredotado tem tendência a preferir o trabalho individual, muitas vezes isolando-se e estabelecendo relações desestruturadas com os pares, parecendo intolerantes e dominadores. O professor deve estar atento a estes sinais e trabalhar no sentido de facilitar as trocas sociais e desenvolver o sentimento de pertença ao grupo. Assim, é importante que o professor ajude o aluno a perceber as consequências a nível social de determinados comportamentos e atitudes, estimule a participação em tarefas de grupo, clarifique e discuta regras de conduta e as consequências do seu incumprimento, estimule a prática da autocritica bem como de exercícios de dinâmica de grupo e recorra a jogos de expressão dramática sobre aspetos da vida social.

c) Necessidades cognitivas:

Para que o professor possa adaptar as práticas educativas, deve estruturar o seu conhecimento relativamente às características do aluno sobredotado, isto porque todas as características destas crianças se traduzem, a nível escolar, em necessidades cognitivas. O DEB (1998) salienta algumas dessas necessidades:

- ensino individualizado nas áreas que melhor dominam, através da flexibilidade dos programas, adaptando-os ao ritmo destas crianças e estruturando tarefas especiais ou opções alternativas;

- acesso a recursos adicionais de informação, em especial nas suas áreas de interesse, através de projetos situados na comunidade educativa e contextualizados nos conteúdos programáticos, envolvendo sempre que possível outros agentes da comunidade;

- desenvolvimento e partilha de interesses e competências, permitindo um reforço da interação entre pares, melhorando o processo de socialização e evitando comportamentos de isolamento;

- estimular para a expressão criativa livre de ideias e projetos diferentes e pouco comuns, recorrendo à planificação conjunta de atividades e à discussão de ideias e projetos referentes aos conteúdos curriculares em estudo, assumindo o professor o papel de moderador entre a exequibilidade do projeto e a essência da ideia criativa;

- efetuar investigações e utilizar as suas competências na resolução de problemas, através do recurso experiências ativas de aprendizagem.

Como complemento destas necessidades, Van Tassel (1980 cit. por DEB, 1998) acrescenta que os alunos sobredotados necessitam de oportunidades educativas que sejam facilitadoras do seu desenvolvimento e que lhes permitam pensar a níveis conceituais elevados, desenvolver trabalhos diferentes dos comuns, trabalhar em grupo, analisar e discutir questões morais e éticas, realizar tarefas específicas das suas áreas de interesse e domínio, trabalhar conteúdos novos incluídos ou não no programa curricular e aplicar as suas competências na resolução de problemas resultantes da observação de situações concretas e reais.

3.4. *A intervenção educativa em crianças sobredotadas*

Identificadas que estão as principais necessidades educativas dos alunos sobredotados, devem procurar-se as respostas que se podem dar a estas mesmas necessidades, ou seja, como intervir na educação das crianças sobredotadas.

De acordo com o documento do DEB (1998: 13) “a intervenção educativa com crianças e jovens sobredotados ou potencialmente sobredotados deverá ter em conta as suas necessidades específicas.”. É também importante não esquecer que a intensidade das necessidades educativas da criança sobredotada varia de criança para criança e de acordo

com a faixa etária (Martins, 2010 cit. por Brandão, 2012), pelo que as respostas educativas podem e devem ser muito direcionadas para a situação de cada aluno em concreto.

Segundo Castro (2006), verifica-se que ainda há um grande número de crianças e jovens sobredotados inseridos nas classes do ensino comum sem qualquer apoio específico adicional. Não se respeitam, portanto, as diferenças a nível de ritmo de desenvolvimento, mas, ao contrário, são muitas vezes referidos como impacientes, agitadores e perturbadores. Perante estas crianças e jovens a educação não cumpre o seu dever de “os acompanhar, proporcionando-lhes experiências diversificadas, motivadoras, criativas” (Castro, 2006: 22), atentando sempre ao seu desenvolvimento socioemocional, favorecendo-lhe o equilíbrio inter e intrapessoal.

3.4.1. O atendimento escolar às crianças sobredotadas: organização geral da intervenção educativa

Como respostas educativas que a escola pode fornecer ao aluno sobredotado, identificam-se três tipos de soluções ou programas, designados por aceleração, agrupamento/segregação (por grupos de competência ou de nível) e enriquecimento.

3.4.1.1. Aceleração:

Alguns alunos sobredotados apresentam capacidade para reter grandes quantidades de informação ou conhecimento, uma compreensão avançada dos conteúdos escolares e uma rapidez na aprendizagem muito além dos colegas da sua idade. Para que não se sintam desmotivados e se aproveitem e potenciem as capacidades destes alunos, a escola pode intervir na sua educação dando-lhes a oportunidade de poderem “acelerar” o seu programa escolar.

A aceleração consiste numa solução de intervenção escolar em crianças e jovens sobredotados que se traduz na “aceleração em cumprir o programa específico de determinado grau ou graus escolares em menos tempo” (Falcão, 192: 126). Dá-se às crianças a possibilidade de iniciar precocemente, ou cumprir em menos tempo, o programa de um determinado ciclo de estudos (cf. DEB, 1998).

Montgomery (1996) identificou dez modalidades de aceleração, analisadas e caracterizadas em pormenor por Falcão (1992):

Quadro 8 – Caracterização das modalidades aceleração

Admissão precoce na escola ou na fase seguinte do processo educativo

- Aplicável desde a educação pré-escolar.
- Deve dar-se especial atenção à maturidade, física, social e emocional da criança, bem como às suas motivações e aos seus interesses.
- Os efeitos da aplicação desta modalidade tem-se revelado positivos, quer em termos de motivação, quer a nível de desempenho.

“Saltar” um ou mais nos/níveis de escolaridade

- Passagem direta para um ou mais anos acima do referenciado para a faixa etária da criança/jovem.
- Revela-se um modo eficaz de respeitar o ritmo de aprendizagem e evitar “bloqueios” a nível pessoal. E não apenas à capacidade revelada pela criança/jovem.
- Deve dar-se especial atenção à vida social, à família, etc.

Críticas:

- de carácter psicopedagógico: falta de continuidade no programa do aluno, o que provoca lacunas no conhecimento e nas capacidades, não permitindo que o aluno adquira alguns requisitos de que depois necessitará;
- de carácter psicossocial: maior dificuldade para os alunos em estabelecer relações sociais com os “novos” colegas, mais velhos, podendo mesmo haver casos de rejeição.

Para ultrapassar estas críticas, Falcão (1992) apresenta duas alternativas:

- cumprir em menos tempo um determinado nível, por exemplo, dando a possibilidade ao aluno de, nas férias, cumprir o programa de um determinado nível ou disciplina;
- completar dois ou mais anos de estudo num só.

Aceleração por disciplina

- Frequência de anos mais adiantados em determinadas disciplinas.

Agrupamento vertical (escola sem níveis)

- Criação de classes mistas, independentemente da idade e do ano de escolaridade.
- Agrupamento segundo as capacidades dos alunos e não por anos de escolaridade ou níveis.
- Proporciona trabalho conjunto entre alunos de diferentes faixas etárias.
- Através da avaliação, os alunos mais capacitados avançariam mais depressa, num processo natural e tido como normal.

Cursos especiais fora da escola

- Oferta de conhecimentos em áreas curriculares específicas.
-

Estudos paralelos

- Frequência em simultâneo do ensino básico e do ensino secundário, atendendo às capacidades excepcionais do aluno para determinadas áreas e à sua “normalidade” noutras matérias curriculares.

Estudos compactados

- Quando o currículo normal é completado em menos tempo do que o previsto.

Planos de estudo auto-organizados

- Adaptações no processo ensino-aprendizagem que resulta na elaboração de planos mais ambiciosos para os alunos sobredotados. Assim, quando o resto da turma se encontra a terminar ou aprender o que eles já fizeram ou já sabem, poderão cumprir atividades adicionais.

Mentoria

- Trabalhar, dentro ou fora da escola, com um mentor (especialista numa determinada área de interesse da criança).

Cursos paralelos

- Frequência, paralelamente ao nível de ensino normal, de algumas matérias de níveis superiores (geralmente do ensino superior) que serão depois consideradas aquando do ingresso do aluno nesse nível de ensino.
- Realizado através do ensino à distância ou de cursos de verão, para não prejudicar o aluno nas suas atividades escolares normais.
- Potencia o interesse e o entusiasmo dos alunos sobredotados, tendo-se revelado uma forma de aceleração muito vantajosa para os alunos sobredotados.
- Procedimento comum nos Estados Unidos.
- Uma outra sub-modalidade consiste na realização de cursos por correspondência ou atribuição de créditos universitários através da realização de exames especiais, que dispensaria o aluno de uma gama de matérias programáticas que ele revela conhecer e dominar.

Antes de se dar início a um programa de aceleração, há que considerar e ponderar dois aspetos essenciais citados por Falcão (1992): as diversas capacidades do aluno e, considerando que os resultados serão melhor conseguidos se o aluno for adequadamente apoiado, o papel do professor ou professores e o modo como estes estão inseridos no contexto de um programa de aceleração.

Apesar de muitas vantagens, alguns autores referem desvantagens da sua adoção.

Martins (2010 cit. por Brandão, 2012) elenca um conjunto de vantagens e desvantagens da Aceleração que, complementadas com as opiniões de Kirk e Gallagher (2002), Winner (1996) e Falcão (1992) se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 9 – Vantagens e desvantagens da aceleração

ACELERAÇÃO	
VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> • Passível de aplicação em qualquer escola; • Permite avançar a um ritmo mais acelerado; • Positivo no domínio da aprendizagem técnica e da formação do aluno; • Proporciona maior eficácia e efetividade nas aprendizagens; • Potencia o bom desenvolvimento das competências do aluno e evita resultados negativos; • Alarga o leque de opções de exploração académica; • Promove a motivação do aluno; • Menor nível de tédio e insatisfação do aluno; • Permite adaptar a produtividade do aluno às suas capacidades efetivas; • Favorece uma atitude mais responsável e o estabelecimento de objetivos cada vez mais ambiciosos por parte do aluno; • Menor risco de utilização de hábitos inadequados de estudo por parte do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não ocorre de forma adequada em todas as áreas de desenvolvimento; • Algumas áreas exigem uma certa experiência de vida para que haja desenvolvimento concetual; • Impedibilita que o aluno acompanhe os colegas da mesma idade¹⁷; • Pode dar origem a distúrbios de caráter emocional que se poderão refletir nas relações dentro da escola, com os pares e no seio familiar, pois pode não haver um adequado desenvolvimento afetivo do aluno; • Pode impedir o aluno de adquirir conhecimentos importantes e necessário que só as vivências entre pares transmitem, ou que seriam transmitidos no nível que “saltou”; • Provoca um desfasamento entre conhecimento e experiência prática; • Impede o trabalho com conceitos e assuntos que exigem um grau de maturidade mais elevado.

¹⁷ “Quando um pai australiano pediu a aceleração da escolaridade para o filho, o diretor recusou, dizendo, entre outras coisas: “precisam de socializar com os colegas (...). Se não conseguirem dar um pontapé na bola corretamente, como se pode esperar que se adaptem aos outros miúdos?” (Winner, 1996: 264).

-
- Diminuição de custos pela permanência na escola por menos tempo;
 - Favorece o contacto entre alunos sobredotados e pessoas mais velhas, que aqueles tendem a escolher para companheiros.
 - Potencia o ajustamento social e emocional;
 - Permite ao aluno completar a escolaridade obrigatória antes do período estipulado por lei e iniciar mais cedo a sua vida profissional.
-

Conclui-se, então que estamos perante uma forma de integração cuja importância das vantagens supera as barreiras apontadas pelos críticos e que terá efeitos positivos na realização escolar e pessoal dos alunos sobredotados (cf. Falcão, 1992), mas salvaguardando que, tal como referem Freeman e Gunther (2000: 115): “o sucesso da aceleração depende muito do meio envolvente, da flexibilidade do sistema, do número de alunos que são acelerados na escola, do nível de maturidade geral da criança e do apoio emocional do professor”, nunca esquecendo o outro vetor – a família – que deve estar sempre de acordo e em colaboração com a escola em todo este processo.

3.4.1.2. Agrupamento/segregação (grupos de competência ou de nível)

O agrupamento consiste na constituição de turmas, ou mesmo escolas, só para alunos sobredotados, agrupando-os de acordo com as suas competências. Tem como objetivo desenvolver um trabalho equilibrado e idêntico com todo o grupo através do estabelecimento e cumprimento de um programa específico adequado a cada grupo (cf. Martins, 2010 cit. por Brandão, 2012). Falcão (1992) refere ainda que esta modalidade pode consistir também na realização de atividades fora da sala de aula, à qual o aluno regressa depois de realizada a atividade solicitada.

Tratando-se de um processo flexível e multifacetado, segrega os alunos sobredotados em turmas ou escolas tendo em conta as suas competências e interesses, mas isola-os das

outras crianças. Winner (1996: 279 - 284) salienta o agrupamento por nível de aptidão, que subdivide em:

- “ - Classes especiais para academicamente sobredotados: consiste em criar turmas ou mesmo escolas unicamente de alunos sobredotados (segregação sem distinção por assunto ou área de sobredotação);
- Programas complementares de enriquecimento para sobredotados: forma mais comum de agrupamento por nível de aptidão, envolve um programa complementar com um horário periódico de “enriquecimento”. Estas aulas são centradas na criança e individualizadas (as crianças podem trabalhar de modo independente ou integradas em pequenos grupos para aprofundarem as questões que lhes interessam, para fazer experiências, etc.);
- Segregação polivalente: os alunos são separados por classes em função dos resultados dos testes de QI;
- Agrupamento no interior da classe: agrupam-se as crianças por nível de aptidão dentro da mesma turma, sendo que os diferentes grupos de aptidão recebem, normalmente, diferentes conteúdos;
- Agrupamento interclasses: o mesmo professor encarrega-se de um “grupo de bons alunos mais novos e, simultaneamente, um grupo de alunos fracos mais velhos”.

Apesar da sua flexibilidade em termos de possibilidade de intervenção em alunos sobredotados, trata-se da “modalidade mais discutida e discutível” (Falcão, 1992: 136). Este autor, assim como Martins (2010 cit. por Brandão, 2012) e Winner (1996), elencam as vantagens e desvantagens apontadas ao agrupamento/segregação, que se sintetizam de seguida:

Quadro 10 – Vantagens e desvantagens do agrupamento/segregação

AGRUPAMENTO/SEGREGAÇÃO	
VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> • Processo flexível e multifacetado; • Promove programas especializados, adequados às necessidades dos alunos sobredotados; • Permite que o aluno sobredotado se relacione com outros alunos com as mesmas características; • Alto grau de motivação e rendimento; • Possibilidade de as crianças sobredotadas progredirem mais rapidamente na sua área de desempenho, com o seu próprio ritmo de 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode conduzir a atitudes de arrogância e sentimentos de elitismo por parte dos alunos sobredotados em relação às outras crianças; • Gera um aumento das assimetrias intelectuais e sociais pela eliminação da ideia de que todos os alunos devem, no seu processo educativo, estar integrados com crianças da mesma idade; • Impossibilidade de melhores oportunidades de aprendizagem, apenas

<p>aprendizagem, sem o problema emocional por afastamento dos pares;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potencia o entusiasmo na realização de tarefas que interessam à criança; • Facilita e potencia o êxito do trabalho do professor, pois dedica-se por inteiro a um grupo de alunos menor e mais homogêneo. 	<p>fornecidas por grupos heterogêneos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risco de negligência relativamente aos aspetos relacionados com a socialização, cooperação e colaboração; • Desnecessário pois as crianças sobredotadas são capazes de propor desafios a si mesmas e de aprenderem ao seu ritmo dentro de uma sala de aula normal; • Grande variedade de sobredotados, pelo que o total agrupamento não seria completamente possível; • Impedem os alunos sobredotados de ensinar os colegas menos dotados, o que poderia ter valor académico no sentido de ajudar a consolidar conhecimentos¹⁸.
--	---

Clark (1979 cit. por Falcão, 1992) sugere algumas precauções na adoção deste tipo de procedimento:

- incluir ações individualizadas, pois os sobredotados não constituem um grupo homogêneo, apresentando antes muitas diferenças individuais;
- evitar a segregação completa, pois deve ser dada a oportunidade aos alunos sobredotados de se relacionarem na escola com outras crianças que apresentem outras habilidades;
- seleccionar professores bem qualificados;
- encorajar o desenvolvimento em várias áreas e não apenas na intelectual;
- realizar periodicamente ações de comunicação entre os professores dos alunos sobredotados e entre os professores e os pais;
- renovar continuamente formas de avaliação e currículos dirigidos a estes alunos.

¹⁸ Winner (1996) refere que agrupar sobredotados prejudica estes alunos, mas também os alunos menos dotados, pois as crianças que são “deixadas para trás sentem-se estúpidas” (Winner, 1996: 262), podendo vir a sofrer com a perda de liderança dos alunos mais inteligentes. Por outro lado, normalmente os estudantes mais fracos serão atribuídos a professores menos experientes, que não gostam de ensinar alunos mais fracos e ficam desmoralizados.

Considerando que esta modalidade se baseia no agrupamento de sobredotados, sem atender às suas características específicas, mas tendo em conta quase só os indicadores fornecidos pelos testes de QI que, quando analisados de forma isolada e sem qualquer outro indicador complementar, se revelam insuficientes para determinar as estratégias pedagógicas a desenvolver, e acrescentando ainda o facto de que não promove a inclusão, é opinião unânime que esta não é a melhor forma de intervenção em alunos sobredotados, devendo ser utilizada com carácter excecional e em casos muito especiais.

3.4.1.3. Enriquecimento:

O enriquecimento consiste na “integração da criança sobredotada no sistema regular de ensino, operando alterações nas oportunidades educativas devidas à especificidade das suas necessidades” (DEB, 1998: 21), nomeadamente no que concerne “à adaptação de conteúdos curriculares e à mobilização de recursos educativos” (DEB, 1998: 22).

Permite-se, assim que a criança sobredotada explore assuntos de forma mais aprofundada do que aquela que é usual nas escolas, possibilitando-lhe a realização de pesquisas originais e resolva problemas mais avançados e que fogem aos interesses do resto da turma.

Falcão (1992) reforça esta ideia afirmando que, através do enriquecimento, se dá a oportunidade ao aluno sobredotado de completar as atividades normais com atividades adicionais, que “enriquecem” os conteúdos iniciais. Por este meio, promovem-se experiências variadas, procurando-se atingir desempenhos cada vez melhores, tanto a nível quantitativo como a nível qualitativo, diversificando-se a oferta de oportunidades educativas no contexto de sala de aula.

Quadro 11 – Caracterização da modalidade enriquecimento

(retirado de Falcão, 1992: 130)

O QUE É	versus	O QUE NÃO É
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento produtivo • Aplicação e associação de aprendizagem a outras áreas • Aprendizagem de conceitos e generalizações • Pensamento complexo • Predisposição determinada pelo aluno • Alargamento das experiências de aprendizagem tradicional • Interrelacionamento da informação apreendida • Avaliação crítica • Levantamento de problemas • Estimulação e encorajamento da sobredotação e desenvolvimento do talento • Aprendizagem das coisas como poderiam ou deveriam ser 		<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento reprodutivo • Acumulação e reprodução de informação sobre uma área • Aprendizagem dos factos • Mais trabalho • Expectativas relativas ao nível e à idade • Dar mais trabalho • Aprendizagens separadas • Aceitação de todos os factos tal como se apresentam • Resposta a questões • Penalização da sobredotação e do desenvolvimento do talento • Aprendizagem das coisas como são

Segundo Falcão (1992), o enriquecimento pode revestir diversas formas:

- **Completar** em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, deste modo, a inclusão de novas unidades de estudo;
- **Investigar** profundamente os temas que estão a ser tratados, com utilização de um maior número de fontes de informação, com o objetivo de o dominar e conhecer mais amplamente.
- **Desenvolver** projetos originais, solicitando-se ao aluno que os elabore e realize em determinadas áreas do conhecimento, os quais poderá levar a efeito tanto na sala de aula como em atividades extracurriculares.

Renzulli (1977) citado por Falcão (1992) propôs um modelo de enriquecimento baseado em três tipos de atividades:

– Experiências exploratórias gerais que irão permitir clarificar os interesses e habilidades dos alunos: através de atividades diversas (visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com investigadores), os alunos têm a oportunidade de contactar e experimentar uma variedade de áreas de estudo para posteriormente desenvolverem um projeto numa dessas áreas. O professor tem como missão, assistir o aluno na formulação de problemas que servirão de base à sua investigação;

– Atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efetiva com o conteúdo: através do recurso a métodos, materiais e técnicas passíveis de favorecer o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimentos, ao mesmo tempo que se favorece o uso das capacidades do aluno na direção da formulação de novos problemas;

– Projetos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais, realçando-se a investigação individual ou em equipa. O aluno deve desempenhar um papel ativo na formulação do problema, numa área de estudo escolhida por si, e na escolha dos métodos de estudo do mesmo, devendo recolher os seus próprios dados (e não utilizar conclusões de outros) através de uma atitude produtiva, sabendo adequar à temática a forma de divulgação dos resultados.

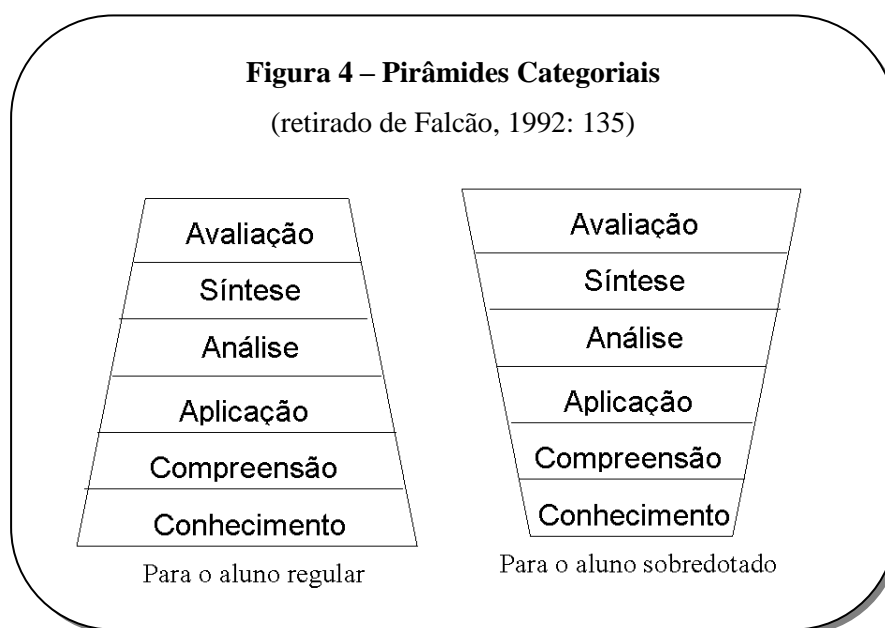
Trata-se da aplicação prática do Programa de Enriquecimento Triádico de Renzulli, elaborado com o objetivo de encorajar a produtividade criativa dos jovens, pela exposição a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo. Desta forma, os jovens serão encorajados e treinados para a aplicação de conteúdos avançados, utilização de habilidades técnicas e de metodologias a áreas do seu interesse. (cf. Castro, 2006). Este programa abrange três níveis de enriquecimento (cf. Castro, 2006):

Enriquecimento de tipo I: relacionado com as experiências exploratórias gerais, expõe o aluno a uma variedade de disciplinas, tópicos, “hobbies”, pessoas, lugares e eventos;

Enriquecimento de tipo II: desenvolve-se na sala de aula regular e inclui o desenvolvimento do pensamento e a resolução criativa de problemas, pensamento crítico e estimulação de processos afetivos, habilidades de comunicação visual, oral e escrita e instrução metodológica avançada de uma área de interesse do aluno. Envolve o recurso a materiais e métodos elaborados com o objetivo de promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos;

Enriquecimento de tipo III: integra os alunos que revelam interesse particular numa determinada área e que manifestam vontade na aquisição de conteúdos mais avançados e treino do processo, assumindo o papel de investigadores. O aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades de aprendizagens auto-dirigidas e adquire competências a nível de organização, utilização de recursos, gestão do tempo, tomada de decisões, aprendendo ainda a auto-avaliar-se. Promove a oportunidade de aplicar interesses, conhecimentos e ideias criativas, gerando nos alunos sentimentos de autoconfiança e de realização criativa.

Um aspeto importante nos programas de enriquecimento é a elevada importância que deve ser dada ao treino dos processos cognitivos. Segundo Falcão (1992) os professores devem estruturar as suas estratégias de intervenção numa dupla dimensão: a diversidade (tipo de atividade) e o nível (categoria), num contexto de utilização da taxonomia de Bloom. Assim, para os sobredotados, o professor deve dar maior relevância e aproveitamento às categorias de avaliação e síntese (categorias de nível superior) e, para os alunos regulares, às categorias de conhecimento e compreensão. Surgem então as “pirâmides categoriais” com posições inversas consoante os casos:



Considerando tudo o que já foi referido sobre o enriquecimento e admitindo-se que se trata da mais completa e complexa forma de intervenção em alunos sobredotados, exigindo o próprio “enriquecimento” dos conteúdos curriculares, cabe agora refletir sobre a tarefa do professor nesse processo.

Cabe ao professor estimular o aluno de forma a que queira ir mais além no seu conhecimento, dar-lhe liberdade de escolha quanto ao método de trabalho, à extensão e profundidade dos assuntos que vai analisar, propor o desenvolvimento de experiências interessantes, fomentar o espírito crítico e criativo (cf. Castro, 2006).

É aceite por todos os autores que o enriquecimento é a forma de intervenção que “acarreta menos riscos, uma vez que adapta os conteúdos curriculares e possibilita diversas oportunidades de experimentação” (Castro, 2006: 31). No entanto, são ainda apontadas algumas desvantagens a esta forma de intervenção. Falcão (1992), assim como Valle (2001), elencam as vantagens e desvantagens apontadas ao enriquecimento:

Quadro 12 – Vantagens e desvantagens do enriquecimento

ENRIQUECIMENTO	
VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicável a todos os tipos de alunos sobredotados; • Considera os aspetos de desenvolvimento pessoal dos alunos em todos os domínios; • Permite ao aluno a escolha do seu ritmo de trabalho; • Permite que o aluno relacione as suas aprendizagens com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); • Promove a motivação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais dispendioso que o agrupamento; • Requer infraestruturas mais complexas; • Exige que formação especializada por parte dos professores; • Obriga a um trabalho mais elaborado e complexo a nível curricular; • Dificuldade de aplicação dentro da sala de aula em turmas heterogéneas de tamanho não reduzido; • Risco de minimização do enriquecimento a nível do pensamento crítico ou criativo, pela aplicação de um maior número de exercícios ou aumento do conteúdo programático.

Tratando-se de um processo entendido por muito autores como a melhor estratégia de intervenção educativa com alunos sobredotados (f. Valle, 2001), há, no entanto, algumas condições importantes no que respeita à organização e ao desenvolvimento de todo o processo. Freeman e Guenther (2000) referem-nas:

- promoção de formação contínua e cursos de especialização para professores;
- produção de material extra a disponibilizar num centro partilhado pelas escolas;
- protocolos com sistemas de apoio ao enriquecimento, como clubes, sociedades e associações que recebam crianças sobredotadas;
- protocolos com universidades e institutos de ensino superior, que possibilitem a frequência de alunos nas suas instalações ou permitam que participem em aulas de cursos superiores;
- flexibilização do ensino formal e alteração da rotina, se necessário;
- contacto com profissionais bem sucedidos, de modo a que o aluno possa beneficiar dessa interação;
- realização de atividades de carácter competitivo;
- alteração do currículo escolar aumentando o nível de complexidade e de desafio, tanto nos temas como nos materiais;
- aumentar a profundidade dos conteúdos, ampliando a consciência social;
- acompanhamento especializado em atividades fora do horário escolar.

Acresce ainda que, dadas as dificuldades apontadas para a aplicação de um programa de enriquecimento na sala de aula, tem-se verificado o desenvolvimento de programas de enriquecimento fora da sala de aula do ensino regular, nomeadamente através de actividades extra-curriculares em centros de aprendizagem ou clubes criados na escola. Aqui, os alunos com aptidões especiais são desafiados a pôr em prática o desenvolvimento de trabalhos originais, tendo em atenção os seus interesses e capacidades (cf. Falcão, 1992). Como exemplos desta estratégia, temos os vários clubes criados nas escolas (Clube da Matemática, Clube da Ciência, etc...) e, fora do horário escolar, temos o exemplo do projeto “Sábados Diferentes” promovido pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas. O objetivo destes programas, especialmente dirigidos à produção criativa, é, segundo Castro (2006), alargar os horizontes das crianças sobredotadas pela introdução de diversas áreas de estudo.

3.4.2. Possibilidades e benefícios da aplicação conjunta

“Os defensores da educação para sobredotados não chegaram a um acordo quanto ao facto de saber se os estudantes sobredotados devem receber uma educação *enriquecida* ou *acelerada* e se devem ser agrupados (...) ou (...) *saltar* alguns anos” (Winner, 1996: 262) .

Dada essa dificuldade, que nada obsta a que as três modalidades de intervenção possam ser utilizadas em conjunto. De facto, se a aceleração for conduzida de forma adequada tende para o enriquecimento, por seu lado, programas de enriquecimento aplicados de forma apropriada poderão reverter a favor da aceleração de estudos.

Neste sentido, parece ser de todo conveniente a elaboração de programas específicos para cada aluno sobredotado, considerando as suas características específicas e que evidencie um equilíbrio entre as modalidades apresentadas. Haverá então a possibilidade de flexibilizar a oferta a nível de integração escolar do aluno sobredotado, de acordo com a sua situação específica e atendendo aos recursos existentes na escola ou no meio em que o aluno está integrado, conjugando aceleração com enriquecimento, ou mesmo, com segregação.

Por exemplo, pode dar-se a oportunidade ao aluno de avançar para um nível de ensino mais avançado na Matemática (a sua área de desempenho superior), se ao fim de semana realizar atividades de enriquecimento que lhe permitam suprir a falta que poderá sentir de alguns conteúdos dos níveis que vai “saltar”. O contrário, verificando-se que o aluno, durante as férias escolares, participou num programa de cariz científico e assim abordou e adquiriu conteúdos do ano de escolaridade em que está inserido, pode ser-lhe dada a oportunidade de “saltar” para o ano seguinte. Outro exemplo, atendendo a um programa de segregação, se forem colocados dois ou três alunos com mais capacidades a trabalhar dentro da mesma turma em conteúdos diferentes dos colegas de turma, está-se, na verdade, a fornecer um “enriquecimento” complementar ao currículo normal, permitindo que o aluno possa até, em último caso, “saltar” níveis de escolaridade¹⁹.

¹⁹ Como referido a propósito dos diversos tipos de agrupamento/segregação, Winner (1996) refere os programas complementares de enriquecimento para sobredotados: forma mais comum de agrupamento por nível de aptidão, que envolve um programa complementar com um horário periódico de “enriquecimento”. Ou seja, tratar-se-á de uma modalidade de segregação que se esgota na modalidade de enriquecimento.

Falcão (1992) apresenta um quadro que reúne as três alternativas, acrescentando ainda uma quarta, a orientação, dirigida ao acompanhamento que o aluno necessita de forma a compreender-se e a compreender os outros membros da sociedade.

Quadro 13 – O equilíbrio entre as diversas modalidades de integração

(retirado de Falcão, 1992: 165)

Elementos			
Enriquecimento	Agrupamento	Aceleração	Orientação
Experiências que substituam, suplementem ou ampliem a aprendizagem	Providências que facilitem o acesso do aluno às oportunidades de aprendizagem	Atividades que promovam aprendizagens, além das experiências sugeridas regularmente	Experiências que promovam a compreensão de si mesmo e dos outros
Tipos de Recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Com a classe regular • Regime de tutoria • Correspondência • Mentores de comunidade • Estudo independente • Visitas a especialistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabalho na classe • Classes regulares especiais • Grupos de tempo parcial, antes, durante ou após o período escolar • Seminários • Cursos • Ensino em equipa • Escolas alternativas • Centro de recursos complementares 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada precoce na escola • Promoção de dois anos • Colocação avançada nas classes • Situações de aprendizagem não seriada • Classes extraordinárias para crédito extra • Avaliação e exame para obtenção de créditos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente ou em encontros de grupos • Aconselhamento vocacional • Orientação educacional

Segundo Guenther (2000 cit. por Serra, 2004), um programa de educação para sobredotados deve ser estruturado de forma a que possibilite a aceleração, a complexidade (através do enriquecimento e ampliação de conteúdos programáticos) e o aprofundamento.

Para Serra (2004), muitos alunos sobredotados apresentam elevados níveis de conhecimento e avançada compreensão de conteúdos, excelente capacidade de retenção, rapidez de aprendizagem e possuem extraordinária quantidade de informação, pelo que a aceleração constitui uma mais valia para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, o aluno sobredotado tem necessidade de ampliar e enriquecer os conteúdos programáticos que lhe são transmitidos através da análise de questões, problemas e temas que pressuponham relações, muitas vezes originais e incomuns entre ideias, formação de conexões com outros assuntos, alto nível de pensamento no trabalho regular e também na análise atendendo a outros pontos de vista, prática de interdisciplinaridade, aumento da sofisticação no relacionamento entre pontos de vista, visualização de associações entre assuntos, tópicos e níveis, de forma a encontrar e construir múltiplas soluções.

Por fim, o aprofundamento pode dar possibilidade aos alunos de descobrir detalhes, encontrar novas informações e reconhecer perspectivas do que apreendeu (Serra, 2004)

Dadas as características heterogêneas das crianças sobredotadas, bem como as limitações ao nível de recursos humanos e materiais e considerando as vantagens e desvantagens apresentadas relativas a cada um dos modelos quando aplicado de forma isolada, conclui-se pela dificuldade na elaboração e aplicação de programas para intervenção em crianças sobredotadas.

Para que essa tarefa possa ser realizada com sucesso, “pelo menos, três condições são requeridas: compreensão sobre o que é o aluno sobredotado, experiência em desenvolvimento de programas, empenhamento pessoal na sua execução e implementação” (Falcão, 1992: 167).

Para já, parece certo que a aplicação conjunta e devidamente estruturada em termos programáticos dos métodos apresentados, pode constituir uma mais valia para o sucesso escolar dos alunos sobredotados.

3.4.3.A intervenção educativa em Portugal

Relativamente aos tipos de programas educativos apresentados, cumpre agora analisar de que forma poderão ou não ser implementados no nosso país, recorrendo ao preconizado pelo DEB (1998).

3.4.3.1. Aceleração

O DEB (1998) refere que, o quadro normativo estabelecido conjuntamente pelo Despacho nº 6/SERE/88 de 6 de abril, pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto e pelo Despacho nº 173/ME/91 de 23 de outubro, tornou possível a adoção desta medida no primeiro ciclo do ensino básico. Assim, previa-se a possibilidade de ingresso no primeiro ano do ensino básico a crianças que “completassem 5 anos até ao início do ano escolar e cuja avaliação psico-pedagógica concluísse pela existência de precocidade excecional a nível do desenvolvimento global” (DEB, 1998: 21). Dava-se ainda a possibilidade do cumprimento acelerado do programa do primeiro ciclo, podendo a criança, antes de cumprir os quatro anos de frequência nesse nível de ensino, “saltar” para o segundo ciclo do ensino básico. Nesse sentido, o Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, veio dar a possibilidade de conclusão do primeiro ciclo com 9 anos de idade e a transição de ano de escolaridade, antes do final do ano letivo, uma única vez ao longo dos 2º e 3º ciclos.

Estes normativos, entretanto revogados, deram lugar ao Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e ao Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. O nº 1 do artº 25º deste documento, refere-se especificamente à modalidade de aceleração e preconiza-a quase da mesma forma que o Despacho Normativo 1/2005: possibilita a conclusão do primeiro ciclo em 3 anos e a conclusão com 9 anos de idade, dando ainda a possibilidade de transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez²⁰, ao longo dos 2º e 3º ciclos.

²⁰ Parece ser claramente insuficiente, tratando-se de oito anos de estudo, que um aluno com capacidades excecionais possa transitar de ano uma única vez.

3.4.3.2. *Agrupamento/segregação (por grupos de competência ou de nível):*

O DEB (1998) apenas refere os grupos de competência, o que deixa antever que exclui qualquer outro tipo de agrupamento/segregação. No entanto, refere que esta solução também “tem vindo a ser progressivamente abandonada com fundamento nos riscos de estigmatização social e exclusão, inerentes à formação de espaços educativos segregados” (DEB, 1998: 21). Por outro lado, refere-se que a formação de grupos de competência homogêneos só poderá ser levada a cabo através dos resultados obtidos em testes de inteligência (testes de QI), que não permitem, por si só, determinar procedimentos de natureza pedagógica adaptados às características heterogêneas das crianças sobredotadas, com interesses, capacidades e desempenhos diferenciados.

Assim, esta solução revelou-se “além de perigosa no plano de desenvolvimento social e emocional dos alunos, falaciosa no plano da intervenção pedagógica” (DEB, 1998: 21).

De acordo com Valle (2001), esta medida educativa é incompatível com as políticas educativas portuguesas, pois não promove a inclusão²¹.

No entanto, como vimos, o Despacho Normativo 24-A/2012, veio abrir a possibilidade de “constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações” (alínea c) do nº 1 do artº 20º). Neste sentido, o artº 25º estabelece especificamente as condições de constituição desses grupos, referindo no nº 1 que:

“Podem ser constituídos grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas, favorecendo a igualdade de oportunidades no percurso escolar do aluno”.

Parece que, apesar da opinião revelada pelo DEB, este novo despacho normativo abre a possibilidade ao agrupamento no interior da classe, permitindo que dentro da mesma turma sejam constituídos grupos de alunos por nível de aptidão, ou à segregação em turmas diferentes, agrupando-se alunos com características de sobredotação.

²¹ Recorde-se que a Declaração de Salamanca refere que “a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno (...)” (UNESCO, 1994: 12).

3.4.3.3. *Enriquecimento*

Anteriormente deram-se exemplos de medidas de enriquecimento utilizadas nas escolas do nosso país (criação de “clubes” direcionados para determinadas áreas, onde os alunos podem desenvolver projetos e atividades nessas áreas), ou fora da escola (como por exemplo o projeto “Sábados Diferentes” promovido pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas).

Para além desses, são também preconizadas pelo DEB (1998) a diversificação de ofertas de oportunidades educativas no contexto de aula regular, recorrendo-se sobretudo à adaptação dos conteúdos curriculares e à mobilização de recursos educativos.

Verifica-se então que “esta solução é, de longe, a mais comum e que envolve menos riscos” (DEB, 1998: 22).

Em termos práticos, até à entrada em vigor do Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro, a intervenção educativa através da modalidade de enriquecimento deveria obedecer ao preconizado no despacho normativo 50/2005, que sugeria a aplicação de “planos de desenvolvimento” a “crianças com elevadas capacidades de aprendizagem” (artº 5º, nº 2) e definia como plano de desenvolvimento o:

“conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excecionais quer na resolução de eventuais situações problema.” (artº 5º, nº 1)

Este normativo indicava quatro medidas inerentes aos “planos de desenvolvimento” (artº 5º, nº 3): a utilização de pedagogias diferenciadas na sala de aula, o recurso a programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do alunos e o recurso a atividades de enriquecimento que poderiam ocorrer em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo. Os planos de desenvolvimento deveriam ser planeados, realizados e avaliados sempre que necessário, sendo que todo este trabalho seria objeto de articulação entre escola e outros técnicos de educação, família e com os próprios alunos (artº 5º, nº 5).

O recente Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro, não faz qualquer referência aos planos de desenvolvimento. No seu artº 20º, nº 1 preconiza que

“no âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de

acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos”.

Uma das dessas medidas deverá ser a “coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria de ensino”. (alínea d) do nº1 do artº 20º). A alínea seguinte refere também a possibilidade de “adoção, em condições excepcionais devidamente justificadas (...), de percursos específicos” (alínea e) do nº 1 do artº 20º) adaptados ao perfil e características próprias do aluno e que podem consistir em percursos curriculares alternativos ou programas integrados de educação. Em qualquer dos casos, a realização e avaliação dos planos de acompanhamento pedagógico deverá contar, sempre que necessário, com a colaboração de outros técnicos de educação e sempre em contacto regular com os encarregados de educação.

Pelo exposto, parece que houve um retrocesso relativamente à intervenção educativa em alunos sobredotados pois, da possibilidade de usufruírem de planos de desenvolvimento, passou-se a falar de planos de atividades de acompanhamento pedagógico, mas adequadas às dificuldades dos alunos, não se referindo em momento algum às capacidades excepcionais que podem ser reveladas por outros alunos. Fica apenas a possibilidade de esses alunos poderem beneficiar de percursos curriculares alternativos.

No entanto, a lei não é explícita nesse assunto, não refere os sobredotados, pelo que as interpretações poderão ser muito diversas.

3.5. O papel do professor no reconhecimento e intervenção em alunos sobredotados

A intervenção educativa deve ser construída tendo por base o conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades e das suas causas, como também das expectativas do aluno relativamente às suas aprendizagens. O conhecimento das dificuldades e necessidades e das suas causas é o passo mais importante para que se possa encontrar e construir a resposta adequada para cada aluno. É neste reconhecimento que reside a diferença entre uma “intervenção de qualidade, adequada, oportuna e pertinente, e uma intervenção feita ao acaso, em que alguns aproveitam e muitos ficam pelo caminho” (Sanches, 1996: 20). Por outro lado,

“Educadores, de uma forma geral, mantêm uma relação do tipo amor-ódio para com os seus alunos mais dotados e mais capazes, isto é, admiram-nos, mas também os temem, desejam ajudá-los a crescer e desenvolver-se, mas ao mesmo tempo querem mantê-los dentro dos limites do manejável e sob alguma forma de controlo. É necessário que isto seja discutido com eles, para que tragam esses sentimentos à

superfície da consciência e possam assim assimilá-los, ou trabalhar sobre eles, no decorrer das suas interações como alunos.” (Guenther, 2000 cit. por Castro, 2006: 5)

Quando estamos perante um problema de insucesso escolar, para além de se saber a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, é tão ou mais importante saber o que fez o professor, a turma ou a escola para que essa criança tivesse conseguido alcançar o sucesso. Mas a questão do reconhecimento das estratégias utilizadas pelo professor no sentido do alcance do sucesso pelo aluno, não deve ser só analisada quando há insucesso escolar, sendo necessário que, a todo o momento, o professor avalie as suas estratégias e as flexibilize de forma a poder adaptá-las às características de cada um dos seus alunos.

Qualquer professor pode encontrar na sua sala de aula um aluno sobredotado mas ainda não sinalizado, sendo necessário que conheça os sinais observáveis que possibilitem a sinalização desse aluno. O professor só poderá intervir de forma eficaz sobre a educação de alunos sobredotados, se for capaz de identificar e sinalizar alunos potencialmente sobredotados. Isto pressupõe que conheça as suas necessidades educativas, seja capaz de adaptar as práticas pedagógicas a essas necessidades e avalie o sucesso das estratégias adotadas relativamente ao desenvolvimento integral dos alunos mais dotados. (cf. DEB, 1998).

O professor deve, em primeiro lugar, procurar observar as diferenças e estar muito atento aos alunos que apresentem características próprias da sobredotação, nomeadamente, rapidez e originalidade na resolução de problemas, vocabulário vasto e amplo conhecimento de alguns temas, bem como acentuada preocupação com os problemas do mundo (cf. Serra, 2004).

Sempre que identifique um aluno com estas características, o professor deve dar-lhe uma atenção especial e analisar aprofundadamente os seus comportamentos. Assim, no 1º e 2º ciclos, estes alunos podem apresentar dois tipos de comportamentos totalmente divergentes: ser os líderes da turma ou retraírem-se e isolarem-se (este isolamento resulta muitas vezes do seu aborrecimento e pode resultar em atitudes disruptivas e baixo rendimento escolar). No 3º ciclo, os alunos sobredotados preferem igualar-se ao grupo etário a que pertencem, procurando adotar comportamentos semelhantes aos dos seus pares para que não fique à margem do grupo (cf. Castro, 2006).

Depois de o aluno estar identificado como sobredotado, o professor deverá procurar dirigir as práticas educativas para a orientação do aluno relativamente aos seus interesses e ansiedades, levando-o a explorar áreas que vão para além dos conteúdos programáticos definidos para a sua idade e nível de ensino, contribuindo com diretrizes que ajudem a criança a pensar, a desenvolver o seu sentido crítico, formular questões e procurar respostas que potenciem as suas capacidades. O professor não deve incidir a sua prática educativa relativamente a alunos sobredotados unicamente na resposta às suas dúvidas, porque não tem de ser especialista em todas as áreas. (cf. Castro, 2006).

É ainda necessário que o professor tenha em mente que posturas de atuação demasiado rígidas comprometem a aprendizagem do aluno sobredotado, sendo necessário que adote posturas flexíveis e facilitadoras, mostrando estar recetivo a novas ideias decorrentes da expressão criativa do aluno. O professor conseguirá então tornar o ambiente em sala de aula não diretivo e mais estimulante e a transmissão de conteúdos programáticos beneficiará com a aplicação de inovações a nível didático e metodológico, “onde a criatividade vai combater a monotonia usualmente ocasionada por técnicas tradicionais” (Castro, 2006: 25).

De acordo com Brandão (2012), o conselho de turma deve construir um projeto curricular de turma que contemple todos e cada um dos alunos, pelo que cada professor, deve estabelecer finalidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ajustando os métodos, estratégias e aprendizagens à turma e a cada aluno. É, então, necessário que promova experiências significativas de aprendizagem, proponha atividades de enriquecimento curricular e utilize espaços e equipamentos pedagógicos complementares. O professor deve ainda, sempre que necessário e possível, avaliar e reorganizar o percurso do processo de ensino e aprendizagem, introduzindo as alterações que considere adequadas e, no caso de alunos sobredotados, desenvolver progressivamente programas de aprofundamento relativo a determinados conteúdos curriculares e/ou de aceleração para contextos mais avançados, recorrendo a adaptações curriculares nas disciplinas ou áreas disciplinares mais pertinentes para o aluno.

Neste sentido, o professor deve ser criativo na planificação das suas atividades, quer ao nível dos conteúdos como dos materiais, espaços e dinâmicas. Deve ainda conhecer as características psicológicas das crianças sobredotadas e apresentar sempre altos níveis de empatia e interação na relação educativa (cf. Neves, 2008).

Serra (2004), apresenta algumas sugestões de atividades dirigidas a alunos sobredotados a desenvolver pelos professores em sala de aula e agrupa-as em vários domínios, de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 14 - Sugestões de estratégias para o trabalho do professor face a alunos sobredotados

(adaptado de Serra, 2004: 28-34)

DOMÍNIO DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Estar ciente do seu papel como facilitador e orientador de toda a aprendizagem; • Enriquecer o seu vocabulário, utilizar a palavra correta no momento certo e salientar a importância de se possuir um bom vocabulário; • Respeitar o ritmo de aprendizagem, não interrompendo as atividades e dando a possibilidade de, assim que concluir uma tarefa, passe para outra; • Promover e encorajar a pesquisa e a procura de informação e facultar toda a informação possível sobre assuntos do interesse do aluno; • Colocar questões pertinentes e originais, estimulando o pensamento e a investigação na procura e construção de respostas; • Estimular o espírito observador; • Dar liberdade de movimento, ação e tomada de decisões; • Permitir um trabalho independente; • Fornecer materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende realizar; • Enriquecer a experiência de vida em todas as possíveis direções.
DOMÍNIO DA MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar e permitir o trabalho independente, respeitando a individualidade do aluno; • Permitir a mobilização dos seus interesses e o prosseguimento dos seus objetivos; • Se uma tarefa não for estimulante, não “exigir” o seu cumprimento; • Evitar o uso da repetição; • Incentivar à conclusão das tarefas escolhidas ou sugeridas; • Esperar que seja o aluno a pedir ajuda e não interferir no seu trabalho; • Debater assuntos do interesse do aluno;

	<ul style="list-style-type: none"> • Elogiar e reconhecer o trabalho desenvolvido; • Encorajar a fazer mais e melhor; • Estimular o espírito autocrítico, para que defina elevados níveis de qualidade e perfeição; • Ajudar a lidar com o sucesso, fazendo-a compreender que o insucesso é uma situação normal decorrente da aprendizagem.
DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Responder com a possível precisão e clareza às questões, incentivando a que coloque sempre mais e melhores questões; • Permitir e disponibilizar meios para que crie novas e inovadoras situações artísticas; • Ter disponibilidade de tempo e materiais para explorar de forma criativa ideias e soluções; • Respeitar o ritmo de execução das tarefas; • Promover o uso de diferentes materiais e técnicas; • Criar situações problemáticas, motivando a procura de soluções; • Estimular a sensibilidade pela beleza, estética, harmonia e originalidade; • Promover situações que permitam fantasiar e imaginar; • Aceitar as suas ideias e soluções, normalmente peculiares, invulgares e inteligentes; • Proporcionar espaço e tempo para que expresse as suas opiniões.
DOMÍNIO DA LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a autoconfiança; • Elogiar o seu trabalho e incentivar o resto do grupo para que também o faça, fazendo-o sentir que é bem aceite; • Promover e enriquecer a relação entre pares, através da realização de atividades de grupo; • Provocar situações que permitam um intercâmbio de opiniões; • Aumentar o grau de responsabilidade; • Possibilitar que assuma vários papéis na interação com o grupo; • Levá-lo a conviver com as diferenças através da promoção do contacto com crianças e adultos de diversos contextos sociais, culturais e económicos; • Favorecer o desenvolvimento de capacidades de liderança.

DOMÍNIO DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o desenvolvimento de uma atitude autocrítica face aos seus trabalhos, fixando e reformulando elevados níveis de qualidade; • Alimentar o espírito de bom observador e a partilha das suas observações com o grupo; • Disponibilizar e motivar à reformulação de novas ideias sobre vários temas, trabalhos e tarefas; • Recorrer ao elogio mútuo, de forma a promover o interesse entre as suas tarefas e as dos colegas e vice-versa; • Permitir e incentivar a seleção de meios, recursos, materiais e estratégias para a realização dos seus projetos; • Facultar e promover a utilização de novas técnicas e materiais; • Fomentar o gosto pela produção de trabalhos originais, equilibrados e harmoniosos; • Respeitar o ritmo de realização dos seus projetos, permitindo que se concentre por longos períodos de tempo.
DOMÍNIO DAS ATIVIDADES MUSICAIS E DRAMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o uso do maior número de instrumentos possível; • Desenvolver a capacidade de identificação e discriminação de sons; • Aumentar a exatidão na reprodução de melodias; • Promover o desenvolvimento da sensibilidade musical, através do recurso a movimentos corporais como resposta ao ritmo da música; • Promover e incentivar a participação em diferentes peças de teatro, incentivando a interpretação de diferentes personagens e possibilitando o improviso; • Sugerir que emite pessoas ou animais; • Solicitar que conte histórias ou relate situações vivenciadas; • Consciencializá-lo da capacidade de desencadear nos pares respostas emocionais diferentes em consequência da sua atitude; • Permitir que desenvolva a sua capacidade de criar e inovar.
DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a utilização de um vocabulário preciso, perceptível e rico; • Potenciar o enriquecimento do vocabulário através do recurso à leitura, invenção e recontagem de histórias; • Gerar situações de debate em grupo; • Proceder a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas capacidades a nível da oralidade.

DOMÍNIO	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a planificação autónoma, espacial e temporal, de trabalhos;
DO	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que organize e estructure o seu trabalho;
PLANEAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Levá-lo a prever os passos necessários para a obtenção de um resultado final; • Ajudá-lo a identificar as limitações de espaço e de tempo para a realização de uma determinada tarefa, estimulando o recurso a estratégias para superar essas limitações; • Incentivar a procura de vários métodos e meios alternativos para atingir objetivos e realizar tarefas.

Silva (1992 cit. por Brandão, 2012) acrescenta a estes domínios o sócio-emocional, sendo que o professor deve estimular a curiosidade, evitar críticas destrutivas, promover a ausência do sentimento de medo, manter o contacto físico, ouvir e responder sem efetuar julgamentos, encorajar a individualidade e autonomia, ajudar a estabelecer prioridades a nível de tempo e energia e permitir a partilha.

Pretendendo ajudar os professores de crianças e jovens sobredotados na organização das atividades letivas, em especial quando estão perante alunos sobredotados, o DEB (1998) apresenta um conjunto de orientações educativas e atividades adequadas para o 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade²². Estas “pistas processuais de utilização flexível” constituem “um conjunto de regras básicas de procedimento educativo cuja aplicação deverá, (...) conformar-se às condições reais em que se desenvolve o trabalho pedagógico” e deverão merecer sempre uma “cuidada reflexão de cada professor” (DEB, 1998: 22).

Os professores deverão aceitar a capacidade destas crianças e jovens para exprimir competências específicas e excecionais, proporcionar um clima de sala de aula que crie expectativas de sucesso e no qual os alunos sintam que podem evidenciar as suas diferentes capacidades, ter em conta que todos os alunos têm necessidade de momentos de jogo e de lazer, criar condições para a pesquisa de forma a que o aluno encontre respostas ajustadas às questões, atender à necessidade que o aluno sobredotado tem de ver o seu trabalho reconhecido e elogiado e assegurar uma boa relação entre a escola e o meio familiar.

Em resumo, sabe-se que o sucesso do programa educativo depende em grande medida do professor e, para que este seja capaz de aplicar procedimentos educativos

²² Refira-se que não se encontra em qualquer documento legal referência a orientações educativas direcionadas para alunos sobredotados que frequentem o ensino secundário ou superior.

diferenciados em função das capacidades dos alunos, em especial no que respeita a alunos sobredotados, é necessário que reconheça as suas características e aplique técnicas e metodologias flexíveis que permitam ajudar o aluno sobredotado a explorar e desenvolver as suas competências.

Os professores do ensino regular, mesmo que não sejam especialistas em educação especial, devem estar sensibilizados para a diferença e preparados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais em contexto de aula regular (Brandão, 2012). Deverão estar conscientes que ser professor de crianças com capacidades excepcionais “implica mudanças e riscos (...), requer a reestruturação do sistema de relações inter e intrapessoais, pelo que exige mudanças de atitude e do tipo de relação habitual” (Falcão, 1992: 171).

Por outro lado o professor deve estar preparado para se deparar com “situações de desafio e até de conflito: de desafio, porque o sobredotado é curioso, inquiridor, instável, por vezes até agressivo; de conflito, porque nem sempre está preparado psicologicamente para o enfrentar” (Falcão, 1992: 171).

Neste contexto, o grande problema surge, então, quando o professor não tem qualquer formação específica na área das necessidades educativas especiais e muito especificamente relativa ao trabalho com alunos sobredotados, pelo que se torna cada vez mais pertinente que se alerte para a necessidade de complementar a formação base dos professores com conteúdos dirigidos ao reconhecimento e intervenção em alunos com necessidades educativas especiais.

Sendo certo que o professor deve adaptar e flexibilizar as suas práticas pedagógicas, de forma a que estas crianças não continuem a deparar-se com faltas de estímulo por transmissão de conteúdos que já sabem ou atribuição de tarefas demasiado fáceis para as suas capacidades, desmotivando e transformando-se em inadaptados escolares, também é certo que não o pode fazer sem que a sua atuação seja sustentada pelo quadro normativo.

Ora, tal como referido anteriormente, parece que a legislação atual apresenta lacunas sérias no atendimento à criança sobredotada.

E os currículos, como podem ser adaptados?

3.6. *Adaptação do currículo à sobredotação*

Se a escola é um meio com o qual a criança interage, vai necessariamente influenciar o desenvolvimento das suas capacidades e pode funcionar como um desencadeador e estimulador do desenvolvimento ou, ao contrário, como um inibidor desse mesmo desenvolvimento (cf. DEB, 1998). Neste contexto, para que o aluno sobredotado possa ver na escola um local onde lhe vai ser possível explorar e desenvolver as suas competências, esta deve dar-lhe todos os recursos para que tal seja possível, reconhecendo a sua diferença e, mantendo-se inclusiva, diferenciar os métodos e técnicas.

“Diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem” (Perrenoud, 1997 cit. por Santana, 2000).

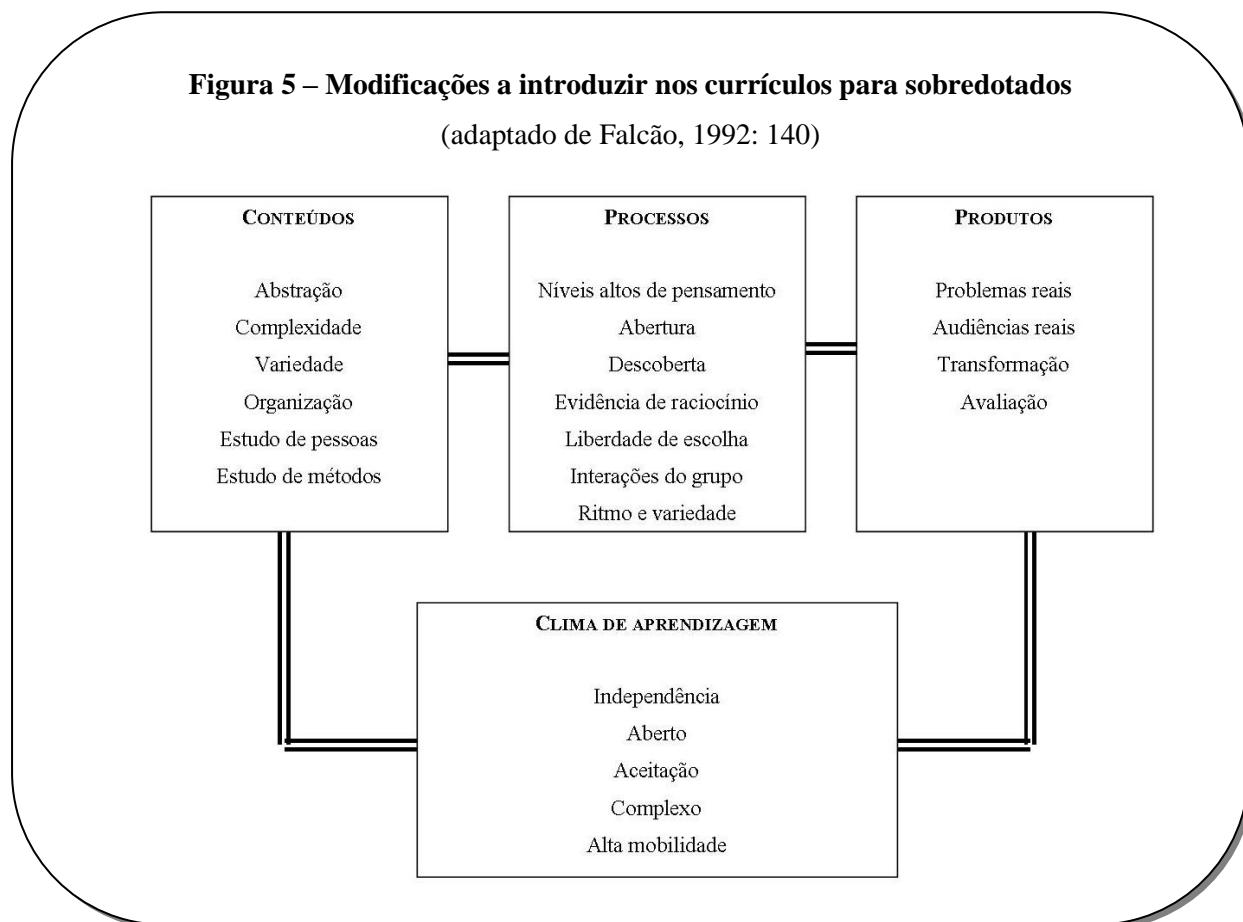
Reconhecendo o carácter global do currículo, que deve ser tomado como ponto de partida para o processo educativo e, portanto, para a definição de métodos e técnicas a aplicar em sala de aula, não se pode admitir que seja pensado como um documento “estanque” que obrigue à uniformização das práticas em sala de aula. Ao contrário, deve permitir a tomada de decisão para diferentes ações, em diferentes situações (crianças com necessidades diferentes, currículos iguais mas adaptações curriculares diferenciadas). Assim, o currículo deve ser visto como um documento flexível que permite a sua adaptação a casos diferenciados.

A diferenciação no atendimento escolar a crianças sobredotadas passará, então, por adaptações curriculares que possibilitem o enriquecimento de conteúdos, através de práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, a “programação que abranja todo o currículo é indispensável, uma vez que o enriquecimento implica, de certo modo, aceleração e/ou alteração de estrutura de conteúdo” (Falcão, 1992: 139).

O currículo para sobredotados deve então ser enriquecido recorrendo a adaptações de conteúdos (avançados, acelerados e mais complexos), nível e tipo de recursos, tempos de aprendizagem, transferência e aplicação ao domínio prático, formulação de novas generalizações e promoção do desenvolvimento dos processos cognitivos a nível mais elevado. O currículo enriquecido deve relacionar-se com o conteúdo da disciplina, ser mais orientado para o desenvolvimento de processo do que para a simples aquisição de informação, centrar-se na ação e envolver tarefas que estimulem o empenho ativo do aluno, ter aplicação aberta quanto aos fins, permitindo aos alunos as mais variadas e

personalizadas respostas, e ser selecionado de forma a permitir opções de acordo com necessidades, preferências e habilidades do aluno sobredotado. (Falcão, 1992).

Para que se revele a natureza enriquecedora do currículo dirigido ao aluno sobredotado, relativamente aos conteúdos, processos e produtos, e se realce o clima de aprendizagem adequado a estas crianças, as modificações a introduzir no currículo deverão processar-se a nível destas quatro componentes tal como se apresenta na figura seguinte:



Sendo o currículo o produto da integração do conteúdo com o processo, geradora de uma atividade de aprendizagem, todos estes parâmetros terão de ser reformulados se quisermos atender às necessidades educativas reais dos alunos sobredotados.

Eles precisam e merecem. Quando reconhecidos são de uma valia imensa para o sistema de ensino e para a sociedade em geral e, enquanto alunos:

“dá gosto tê-los, são uma raridade e um desafio e marcam-nos para toda a vida...”
(Sanches, 1996: 18-19).

Parte II – Enquadramento Prático

Capítulo 1 – Metodologia de Investigação

1.1. Introdução

A área da sobredotação apresenta um campo muito divergente a nível de opiniões de autores e investigadores.

Por um lado, parte-se da dificuldade de concetualização, até às limitações em encontrar metodologias específicas de identificação e uma resposta de intervenção adequada a cada caso em concreto. Estas dificuldades resultam basicamente da heterogeneidade em termos de características reveladas pelas crianças sobredotadas.

Por outro lado, verifica-se que, em contexto escolar, pouca atenção tem sido dada no nosso país à identificação de alunos sobredotados e à aplicação de respostas educativas direccionadas para esse público. Facto tanto mais notório quanto mais se analisa o enquadramento legal das Necessidades Educativas Especiais (NEE) e se procuram bases legais referentes ao atendimento educativo dirigido a crianças sobredotadas.

Procura-se então analisar o nível de conhecimentos revelados pelos docentes sobre as características da sobredotação e a sua sensibilização para a questão da aplicação de práticas pedagógicas especificamente dirigidas a alunos sobredotados, de forma a avaliar a capacidade que os professores têm para aplicar práticas pedagógicas corretas (condizentes com a literatura e a opinião de autores e investigadores).

Pretende-se com este trabalho levar a cabo uma investigação de tipo científico que procure encontrar respostas para as questões colocadas.

A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real, sendo um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação, permitindo descrever, explicar e prever factos, acontecimentos ou fenómenos (cf. Fortin, 2009).

Uma investigação deste tipo realiza-se por fases: define-se o problema, formulam-se as hipóteses, identificam-se as variáveis, selecciona-se a amostra e definem-se os procedimentos ou metodologias necessárias para fazer a investigação.

Todas estas fases devem ser encadeadas numa sequência lógica em que cada uma depende sempre das outras ou da anterior.

Neste sentido, ao longo do capítulo será traçado o desenho da investigação baseado numa metodologia consistente e adequada à investigação que se pretende realizar. A este

propósito Sousa (2005) advoga que não há métodos melhores entre si, mas sim métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.

Assim, e como adiante se verá, considera-se que a metodologia que melhor se adapta a este estudo será de base teórico-empírica, desenvolvendo-se métodos qualitativos para que, tal como refere Lefévre (1990 cit. in Pacheco, 1995: 16) se possa “*efetuar uma investigação das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação*”.

Serão ainda considerados todos os dados quantificáveis, que traduzidos em números, opiniões e informações, permitirão a sua classificação e análise.

Esta abordagem mista é sustentada pela opinião de Serrano (2004) que sugere a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Segundo este autor, trata-se de uma abordagem que permitirá uma melhor compreensão do real, podendo evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspectivas.

1.2. Problema de investigação/pergunta de partida

Toda e qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, que causa inquietação e, conseqüentemente, vai exigir uma explicação ou uma melhor compreensão do fenómeno observado. (cf. Fortin, 2009). É então definido um problema inicial, etapa determinante de todo o processo de pesquisa, que deve exprimir com a maior exatidão possível aquilo que o investigador “*procura saber, elucidar, compreender melhor*.” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44). Daí advém a importância, mas também a dificuldade da formulação do problema, tal como referem Quivy & Campenhoudt (1998: 31) “*o primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho*”. No entanto, os autores prestam de seguida um auxílio poderoso ao afirmar que “*a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida*” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44).

“*A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência*”. (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44), bem como ser “*precisa, concisa, realista e unívoca*”, devendo

“ser uma verdadeira pergunta, (...) e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44), revelando aquilo que o investigador pretende ficar a saber, ou seja, o objeto de estudo.

Procura-se com este trabalho analisar o reconhecimento da sobredotação como NEE, bem como o nível de conhecimentos dos docentes sobre as características da sobredotação e aferir sobre a sua sensibilização para a questão da aplicação de práticas pedagógicas especificamente dirigidas a alunos sobredotados, de forma a avaliar a capacidade que os professores têm para aplicar essas mesmas práticas (condizentes com a literatura e a opinião de autores e investigadores).

Parte-se, então, da seguinte **questão de investigação**:

"Os professores reconhecem as práticas educativas dirigidas às necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados?"

1.3. Objetivos da investigação

Toda e qualquer pesquisa necessita da identificação do que se vai procurar e do que se pretende alcançar. Assim, devem ser estabelecidos objetivos, que, além do ponto de partida, façam vislumbrar o que se quer perceber. A este propósito, refere Fortin (2009) que, depois de formulado o problema, deve definir-se claramente o objetivo da investigação e determinar o que se propõe fazer para realizar o estudo. Assim, através da definição declarativa do objetivo geral da investigação, que deve englobar as variáveis-chave da investigação, bem como a população alvo e o contexto do estudo, o investigador indica qual a orientação que deseja dar ao seu estudo, revelando onde pretende chegar.

Neste contexto, partindo do **objetivo geral** formulado:

“Analisar comparativamente os conhecimentos, perceções e práticas relativos à problemática do reconhecimento da sobredotação como NEE, no sentido de contribuir para a sua correta valorização, caminhando ao encontro de respostas educativas adequadas”,

e tendo sempre presente a comparação entre dois grupos de níveis de ensino – 3º ciclo do ensino básico e outros níveis de ensino não superior – foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar se os docentes têm conhecimentos sobre as características das crianças/jovens sobredotados para os distinguir dos restantes alunos;
- Avaliar a sensibilidade dos docentes para o reconhecimento da sobredotação como NEE;
- Inferir sobre a receptividade dos docentes para a inclusão de alunos sobredotados em sala de aula;
- Conhecer a perceção dos docentes relativamente à preparação e motivação que têm para detetar e trabalhar com alunos sobredotados;
- Perceber de que forma os docentes reconhecem modalidades de atendimento e práticas educativas adequadas para o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado.

1.4. Definição de hipóteses e identificação de variáveis

Depois de formulado o problema, identificada a questão de investigação e traçados o objetivo geral e os objetivos específicos, segue-se a etapa relativa à formulação de hipóteses e à identificação das variáveis em estudo.

(Quivy & Campenhoudt, 1998: 150) definem hipótese como sendo:

“uma proposição que prevê uma relação entre dois termos que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. É portanto, uma proposição provisória, uma suposição que deve ser verificada. Por conseguinte, a hipótese será confrontada, numa etapa posterior da investigação, com os dados de observação.”

Tuckman (2000: 25) acrescenta ainda que:

“Uma hipótese, ou seja, uma sugestão de resposta para o problema, deve apresentar as seguintes características:

1. Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis.
2. Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa.
3. Ser testável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir de dados.”

Para Fortin (2009) uma hipótese para ser considerada válida deve obedecer a várias condições. Assim, deve ser enunciada de forma clara, ser verificável (verificação empírica), plausível e alicerçada numa proposição teórica.

A hipótese é clara se for *“formulada no presente e na forma afirmativa, e se coloca em evidência as variáveis em jogo nas relações preditas, assim como a população considerada”* (Fortin, 2009: 169). *“A hipótese é verificável se a relação predita pode ser confirmada ou informada na base dos dados colhidos junto dos participantes e dos*

resultados de análises estatísticas” (Fortin, 2009: 170), é considerada plausível “*na medida em que ela diz respeito ao fenómeno que tem por objetivo explicar. Importa, portanto, que o investigador domine bem o seu tema*” (Fortin, 2009: 170). Por último, “*apoia-se em bases teóricas na medida em que tem por objetivo explicar um fenómeno*” (Fortin, 2009: 170).

Tal como a pergunta de partida também, as hipóteses devem ter em linha de conta “*as variáveis-chave e a população alvo*” (Fortin, 2009: 165).

Relativamente às variáveis, importa começar por clarificar o seu significado. Fortin (2009) refere variável como sendo a unidade base de investigação, algo que varia, que difere, que pode apresentar diferentes valores. As variáveis descrevem as características do atributo a medir, e são “*qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo. As variáveis tomam diferentes valores, que podem ser medidos, manipulados ou controlados*” (Fortin, 2009: 171).

Para Sousa:

“As variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-e-efeito que se espera suceder entre elas. Consideram-se variáveis dependentes aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando--se directamente com as respostas que se procuram. As variáveis independentes serão aquelas que são independentes dos procedimentos da investigação, que não dependem da investigação, constituindo no entanto factores determinantes que a vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes.” (Sousa, 2005: 58).

Durante a revisão bibliográfica e a elaboração da primeira parte deste trabalho (enquadramento teórico) foram surgindo muitas questões que inicialmente não tinham sido pensadas. As dúvidas e consequentes hipóteses foram sucessivamente acrescentadas e reformuladas.

De facto, verificou-se que, em termos de políticas educativas, é atribuída maior atenção à problemática da sobredotação nos primeiros anos de integração na escola, havendo muitas omissões e/ou lacunas na lei, pois quase não refere o atendimento educativo que deve ser prestado ao aluno sobredotado no ensino secundário.

Admitindo-se que a sinalização da criança sobredotada deve ser feita o mais cedo possível, também seria apropriado reconhecer-se que o aluno sobredotado carece de medidas de apoio às suas necessidades educativas no ensino secundário, pois tratam-se de anos fundamentais para que estruture adequadamente as suas bases desenvolvimentais a

nível cognitivo e pessoal para a entrada na universidade. A questão agora é a de saber até que ponto os docentes admitem a existência dessas necessidades educativas e reconhecem práticas interventivas adequadas às características específicas de um aluno sobredotado, considerando o nível de ensino em que se encontra esse aluno.

Assim, colocaram-se as seguintes hipóteses (H) e identificaram-se as respetivas variáveis dependentes (VD) e independentes (VI)²³, relativas às perceções, motivações e inclinações pedagógicas dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário²⁴ em comparação com os docentes de outros níveis de ensino não superior:

H₁: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm mais dificuldade em reconhecer as características de um aluno sobredotado, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Dificuldade em reconhecer as características de um aluno sobredotado

VI: Nível de ensino dos docentes

H₂: Os docentes do 3º ciclo e secundário estão menos sensibilizados para a problemática da sobredotação, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Sensibilização para a problemática da sobredotação

VI: Nível de ensino dos docentes

H₃: Os docentes do 3º ciclo e secundário são menos recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Recetividade à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados

VI: Nível de ensino dos docentes

H₄: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm uma menor perceção das necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Perceção das NEE dos alunos sobredotados

VI: Nível de ensino dos docentes

²³ A hipótese consiste numa previsão dos resultados esperados aquando do processo de investigação e poderá levar a uma teoria. Trata-se da “explicação da relação entre duas ou mais variáveis” (Polit & Hungler, 1995): a variável dependente, que corresponde ao fenómeno que se pretende explicar e que é influenciada pela variável independente (causa, crença ou conhecimento que determina a variável dependente).

²⁴ Note-se que muitos professores lecionam a estes dois níveis em simultâneo, pelo que não se torna prático fazer a sua separação.

H₅: Os docentes do 3º ciclo e secundário apresentam uma menor abertura à inclusão de alunos sobredotados em sala de aula, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Abertura à inclusão de alunos sobredotados em sala de aula

VI: Nível de ensino dos docentes

H₆: Os docentes do 3º ciclo e secundário reconhecem melhor as práticas educativas adequadas ao sucesso da aprendizagem de alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino.

VD: Reconhecimento das práticas educativas adequadas ao sucesso da aprendizagem de alunos sobredotados

VI: Nível de ensino dos docentes

1.5. Questões problema

Considerando os objetivos referidos, as hipóteses formuladas irão no sentido de responder, às seguintes questões problema, comparando os grupos de níveis de ensino referidos:

- Estarão os docentes preparados para reconhecer as características de um aluno sobredotado que lhes permita diferenciá-los dos restantes alunos?
- Há um efetivo reconhecimento da sobredotação como NEE por parte dos docentes?
- Estarão os docentes tão sensibilizados para a problemática da sobredotação como para situações de NEE associadas a défices cognitivos?
- Os docentes reconhecem modalidades de intervenção e práticas educativas que promovam o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado?

1.6. Dimensão e critérios de seleção da amostra

Tendo em conta o estudo que se pretende levar a cabo, seus objetivos, hipóteses e variáveis, é fundamental definir a população alvo, ou seja, o grupo de elementos que vai ser estudado. A população terá de possuir um conjunto de características comuns e enquadrar-se no assunto a analisar.

No entanto, quando o universo a estudar é demasiado grande, é necessário retirar daí um número de elementos que permitam efetuar o estudo e verificar a validade das hipóteses, generalizando depois a todo o universo populacional.

De facto, como referem Ghighione & Matalon (1992) as situações em que se pode estudar exaustivamente uma população, por exemplo, questionando todos os seus membros, são muito raras, pois o estudo poderia tornar-se demorado dispendioso, tornando-o pouco viável e, em termos práticos, quase impossível.

Para Fortin (2009) amostra é um subconjunto de uma população ou um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população, sendo que esta é entendida como o conjunto de todos os indivíduos ou outros elementos de um grupo bem definido, que têm em comum uma ou mais características semelhantes, na qual assenta a investigação.

“A amostra é, portanto, uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade.” (Sousa, 2005: 64-65).

Assim, se os elementos a estudar forem ponderada e adequadamente escolhidos, garantindo-se que as características da população estão presentes na amostra, as informações a recolher não serão muito diferentes daquelas que se obteriam se fosse inquirida toda a população, ainda que com uma certa margem de erro.

Para se determinar a amostra, pode optar-se por dois tipos de métodos: probabilístico ou não probabilístico. Dos métodos de amostragem probabilística fazem parte a amostragem aleatória simples, a amostragem aleatória estratificada, a amostragem em cachos e a amostragem aleatória sistemática. Por seu lado, dos métodos de amostragem não probabilística, fazem parte a amostragem acidental, a amostragem por quotas, a amostragem por conveniência e a amostragem por redes (cf. Fortin, 2009).

Considerando-se o estudo que se pretende realizar, optou-se por um método não probabilístico (em que os inquiridos são escolhidos de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador), na medida em que interessa comparar as opiniões/perceções de docentes que pertençam a dois grupos de níveis de ensino (3º ciclo e secundário e outros níveis de ensino não superior). Assim, uma amostragem por conveniência revelou ser a mais adequada, pois pretende-se dirigir o estudo a uma população com determinadas características (ser docente de determinado nível de ensino).

Tendo estabelecido como população alvo os professores de todos os níveis de ensino que exercem funções em escolas públicas, e perante a impossibilidade de o estudo incidir sobre toda essa população pela sua elevada dimensão, optou-se pela utilização de uma amostra, constituída por um grupo de 196 elementos dessa população (que se mostraram disponíveis e efetivamente responderam ao inquérito): 120 docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e 76 docentes de outros níveis de ensino não superior (1º e 2º ciclos do ensino básico).

De referir que, o rácio no número de docentes dos dois grupos de níveis de ensino referidos, bem como o peso dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário se considera como pertinente, uma vez que, segundo a Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2013), existiam no ensino público em Portugal, no ano letivo 2011-2012, 55 683 docentes do 1º e 2º ciclo do ensino básico e 75 453 docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Assim, a percentagem de docentes do 3º ciclo e secundário no total de docentes dos dois grupos considerados se situa nos 57,5%, enquanto que no nosso estudo não anda muito longe, ficando-se pelos 61,2%.

1.7. Métodos e técnicas utilizados

Segundo Imperatori (1999), a metodologia é uma descrição detalhada de todas as operações necessárias para a realização de uma medição. Trata-se, então, de um conjunto de métodos e técnicas que vão orientar todo o processo de investigação. A metodologia expressa, assim, o conjunto de meios e os procedimentos a utilizar na procura da resposta ao problema enunciado.

Apontam-se dois tipos de metodologias: as de tipo quantitativo e as de tipo qualitativo. As metodologias qualitativas são consideradas como construtivistas, não orientadas para a quantificação dos resultados, mas para a sua compreensão e interpretação, por oposição ao que fazem os métodos quantitativos. Baseiam-se, por isso, na formulação de problemas e hipóteses e centram-se numa amostra que permita uma generalização dos dados obtidos (cf. Sousa, 2005).

As metodologias utilizadas foram escolhidas em função do tipo de dados que se pretendia obter, tendo sempre por base as referências teóricas da investigação. Tendo em conta os objetivos deste trabalho de investigação, que passam pela compreensão das atitudes/percepções dos professores perante as características de um aluno sobredotado,

pensa-se ser adequada a utilização de uma metodologia do tipo qualitativa, com intenções descritivas e interpretativas. Tal como refere *Fortin (2009)*, o objectivo primordial deste tipo de investigação é descrever ou interpretar, mais do que avaliar.

O tratamento da informação recolhida através de questionários, processou-se de acordo com uma análise quantitativa e qualitativa de dados, metodologia que, de acordo com *Bardim (1977)* é apropriada para descrever e interpretar o conteúdo dos documentos recolhidos, ajudando o investigador a interpretar as mensagens e a compreender as mesmas e que, associada a métodos objetivos, permitirá a generalização dos resultados. Desta forma, “*o estudo estatístico dos resultados obtidos através da aplicação de questionários permitirá estudar a relação entre as diferentes variáveis para confirmar ou anular as hipóteses estabelecidas*” (*Quivy e Campenhoudt, 1998:189*).

Trata-se pois de um estudo não experimental, uma vez não existe intervenção sobre o grupo inquirido, pretendendo-se obter uma teoria fundamentada, partindo dos dados colhidos no terreno e junto de pessoas que possuem uma experiência pertinente (cf. *Fortin, 2009*). Por outro lado, estamos perante um estudo de carácter não transversal pois realiza-se num único momento, não existindo seguimento temporal dos indivíduos.

1.8. Instrumento de investigação

“Defendidos e definidos os construtos, importa construir instrumentos (testes, provas ou escalas de medida) que, aplicados aos indivíduos, nos permitam resultados informativos sobre a sua realidade latente (dimensões ou variáveis medidas). (...) podemos afirmar que o processo de construção de um teste ou prova começa pela definição do que se vai avaliar, para que se vai avaliar e junto de quem vai decorrer tal avaliação. (...) Esta maior pormenorização não só orienta nas fases sucessivas de recolha, análise e selecção dos itens a reter na prova ou situação de avaliação, como no imediato traduz uma opção por instrumentos de medida mais circunscritos a domínios, a objectivos e a grupos específicos.”

(*Almeida & Freire, 2007:115*).

O tipo de método de recolha de dados a utilizar é determinado pela natureza de um problema de investigação. De facto, a informação a recolher deve ser pertinente e ir ao encontro da problemática da investigação, sendo importante escolher um instrumento de recolha de dados que atenda aos objectivos do estudo, cumpra com os requisitos da questão de investigação para a qual se pretende obter uma resposta, respeitando a fidelidade e a validade dos instrumentos de medida, de forma a garantir a obtenção de respostas para a investigação (cf. *Fortin, 2009*).

Relativamente ao instrumento adotado para a recolha de dados, e considerando a natureza do estudo e a população, optou-se por usar o inquérito por questionário²⁵.

A opção por este instrumento deve-se, principalmente, ao facto de permitir maior sistematização, maior simplicidade e clareza de análise e maior rapidez na recolha e análise de dados de uma amostra relativamente numerosa. (cf. Carmo e Ferreira, 2008). Assim, considera-se que se trata de um instrumento apropriado e que permite recolher dados suficientes para que se retirem conclusões válidas acerca das hipóteses formuladas, permitindo atingir os objetivos previamente definidos.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), um questionário resume-se a um guião previamente elaborado e que é aplicado a um conjunto de sujeitos (elementos da amostra). Segundo os autores, trata-se de uma técnica de recolha de dados que consiste em colocar a uma amostra representativa da população, um conjunto de perguntas relativas à situação social, profissional e/ou familiar, às opiniões e atitudes relativas a questões humanas e sociais, às expectativas, ao grau de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problemática, ou sobre qualquer outro ponto de interesse para o investigador. Este tipo de técnica tem como objetivo a verificação de hipóteses teóricas e o estudo das correlações que as mesmas indicam.

Tratando-se de uma técnica que não obriga a uma interação directa entre o investigador e os sujeitos respondentes, uma vez que são os próprios a efetuar o preenchimento do inquérito (questionário por administração direta), oferece a garantia do anonimato, o que pode constituir uma vantagem adicional pela possibilidade de se conseguirem respostas mais honestas e, portanto, mais fiáveis do ponto de vista da investigação, pois o respondente não sentirá sobre si a pressão de estar perante alguém que vai “avaliar de forma crítica” as suas respostas. No entanto, esta técnica apresenta a desvantagem de não permitir ao sujeito que responde dissipar eventuais dúvidas relativas à interpretação das questões, podendo dar uma resposta subjetiva ou tendenciosa (cf. Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para evitar dificuldades de interpretação, procurou-se que as questões fossem formuladas de forma simples e facilmente compreensível, possibilitando o seu preenchimento sem receios, com respostas objetivas e sinceras. De forma a ser possível

²⁵ O questionário, elaborado de raiz para esta dissertação, é incluído em apêndice a este trabalho.

obter dados fiáveis e pretendendo minimizar o risco de respostas viciadas, o questionário é acompanhado por um cabeçalho de apresentação onde se chama a atenção para o seu carácter anónimo e confidencial, a fim de permitir o seu preenchimento sem receios, de forma objetiva, fiável e clara.

O questionário criado de raiz para este estudo é constituído por quatro partes. Todas as questões apresentadas foram baseadas na fundamentação teórica, apoiada pela revisão de literatura efetuada previamente e com a finalidade de permitir a comparação dos resultados obtidos com essa mesma fundamentação teórica²⁶.

A primeira parte requer respostas relativas à identificação dos inquiridos, pretendendo-se retirar dados para melhor caracterizar a amostra. É constituída por 9 perguntas de resposta fechada (embora em duas delas se dê a possibilidade de especificar a resposta dada: indicando o tipo de formação complementar que o inquirido possa possuir e o tipo de formação na área das NEE, se aplicável).

O segundo grupo é composto por 20 afirmações relativas à sobredotação e ao perfil da criança sobredotada, pedindo-se aos inquiridos que assinalem aquelas que consideram válidas. Tem por finalidade, aferir o conhecimento dos inquiridos sobre a problemática da sobredotação.

O terceiro grupo, estruturado em questões de escolha múltipla (sim/não), visa aferir sobre a opinião dos inquiridos relativamente à inclusão e intervenção com alunos sobredotados, conhecimento sobre as respostas educativas e sensibilidade relativa à problemática da sobredotação como necessidade educativa especial.

No quarto grupo foi aplicada uma escala ordinal de tipo Likert para medir até que ponto os docentes conhecem práticas pedagógicas adequadas às necessidades especiais dos alunos sobredotados. A Escala de Likert, consiste numa série de 5 proposições (opções de resposta), sendo o inquirido convidado a selecionar uma: “concordo plenamente”, “concordo”, “não concordo nem discordo”, “discordo”, “discordo totalmente”.

²⁶ Antes de chegar à versão final do questionário, e pretendendo-se aferir a relevância, adequação, precisão, dimensão clareza e objetividade das questões, foram aplicados pré-testes. Primeiro numa pequena amostra de seis professores e, depois de corrigidas algumas questões, reduzindo-se a sua ambiguidade, foram novamente aplicados, desta feita a uma amostra de dez professores. Todos estes opinaram sobre a pertinência das questões colocadas para o estudo em causa e consideraram pela sua clareza, precisão e adequação.

Relativamente ao tempo dispendido para a elaboração do questionário, situou-se entre os 10 – 15 minutos, não se percecionando qualquer tipo de desinteresse ou aborrecimento por parte dos inquiridos.

1.9. Tratamento da informação / Procedimentos estatísticos:

Tratar os dados recolhidos consiste em estruturar um “conjunto de informações” permitindo “tirar conclusões e tomar decisões (Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008:118). Por seu lado, a análise de dados será a “apreciação da dificuldade ou dispersão das respostas numa amostra de sujeitos avaliados” (Almeida & Freire, 2007: 123).

Considerando que o instrumento de medida da investigação assenta basicamente numa metodologia quantitativa (questionário de perguntas fechadas), e pretendendo-se uma análise fiável de dados válidos, os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, com recurso à contagem dos mesmos, utilizando-se o Microsoft Office Excel 2007.

A análise assim obtida, permitiu compreender os dados recolhidos, relacioná-los com as hipóteses a verificar, com a finalidade de encontrar respostas válidas para as questões centrais do estudo.

De forma a testar as hipóteses inicialmente estabelecidas, e de acordo com os objetivos inicialmente definidos, a apresentação dos dados é feita através de gráficos de frequência relativa.

Os dados recolhidos relativos à primeira parte do questionário encontram-se apresentados através de gráficos circulares.

Relativamente às respostas às partes 2, 3 e 4 do questionário, os dados colhidos foram tratados com frequências absolutas e relativas²⁷. Os resultados encontram-se apresentados por gráficos de barras que representam os dados totais recolhidos, bem como a sua divisão pelos dois grupos de níveis de ensino que se pretende comparar. Na análise dos resultados da 4ª parte do questionário, juntam-se aos gráficos de barras tabelas identificativas dos valores dos *rankings* médios obtidos para cada questão.

²⁷ A este propósito Sousa (2005: 153) refere que “a metodologia do inquérito (...) utiliza-se quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens (...).”

De facto, para análise das respostas relativas à quarta parte, em que foi utilizada uma Escala de Likert, de tipo qualitativo e ordinal, cada uma das proposições foi cotada com valores entre, respetivamente, 5 (para “concordo plenamente) e 1 (para “discordo totalmente”).

A utilização de uma escala de Likert, com 5 postos, é fundamentada segundo a opinião de Almeida & Freire (2007:124):

“ (...) em escalas de avaliação, usualmente designadas escalas de Likert (...) importa ter itens com graus diferentes de dispersão dos resultados. (...) dever-se-á privilegiar os itens com maior distribuição dos sujeitos pelos pontos que o formato da escala assegura.”

Estes autores referem que, para que um instrumento seja objetivo, a escala escolhida deve obedecer a alguns critérios, nomeadamente “*uma escala de tipo Likert com 9 postos pode contrariar este esforço de objectividade. (...) 5 postos apenas serão suficientes para os objectivos pretendidos*” (Almeida e Freire, 2007:119), uma vez que, consideram, sendo menor a distância entre os vários postos, os inquiridos terão menos dificuldade em responder.

1.10. Cronograma

Os questionários para recolha de dados começaram a ser distribuídos na primeira semana de dezembro de 2013, a recolha decorreu até ao último dia de janeiro de 2014. Depois dessa data, foram rececionados cerca de 10 questionários que, por questões práticas, não se incluíram na análise agora apresentada.

O trabalho foi, então, estruturado de acordo com o cronograma:

Tarefas:	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março
Recolha de dados e Bibliografia	Até dia 15						
Estruturação e Redação do Projeto	Até dia 30						
Entrega do projeto p/ aprovação		1ª semana (até dia 6)					
Estruturação do Fundamento Teórico		Meses de outubro e novembro					
Definição de Metodologias			Primeiras semanas (até dia 17)				
Elaboração das Ferramentas de Recolha de Dados			Penúltima semana de novembro, pré-testes na última semana				
Aplicação de questionários e entrevistas.				A partir da 1ª semana de dezembro			
Recolha de Dados				Até dia 31 de janeiro ²⁸			
Tratamento e Interpretação de Dados						Entre os dias 1 e 11	
Redação da Dissertação			Até dia 28 de fevereiro ²⁹				
Apresentação e Discussão							(data a definir)

²⁸ Os questionários recolhidos após essa data não foram alvo de análise.

²⁹ De notar que a redação da dissertação deve seguir um processo contínuo e que vai sendo desenvolvido ao longo das várias fases do projeto, a partir data em que o mesmo é aprovado até à sua apresentação.

Capítulo 2 – Apresentação dos resultados

2.1. Introdução

Depois de recolhidos os dados provenientes da aplicação dos questionários à amostra, importa fazer o tratamento estatístico dos resultados obtidos, porque, tal como refere Bell (2008: 183):

“Os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos (...) têm que ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informação solta não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiver sido organizada por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.”

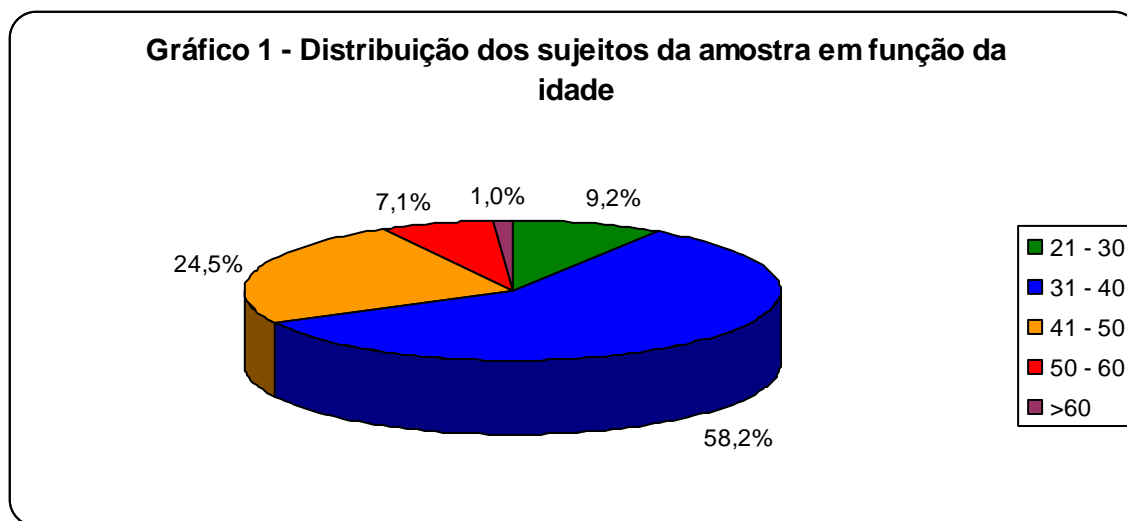
A análise inicia-se pela quantificação relativa à caracterização dos inquiridos, recorrendo à representação das frequências relativas através de gráficos circulares.

2.2. Caracterização geral do universo da amostra:

A caracterização do universo da amostra foi dividida em duas partes: dados pessoais e dados profissionais.

Questão – 1.1. Dados pessoais:

1.1.1. Idade:



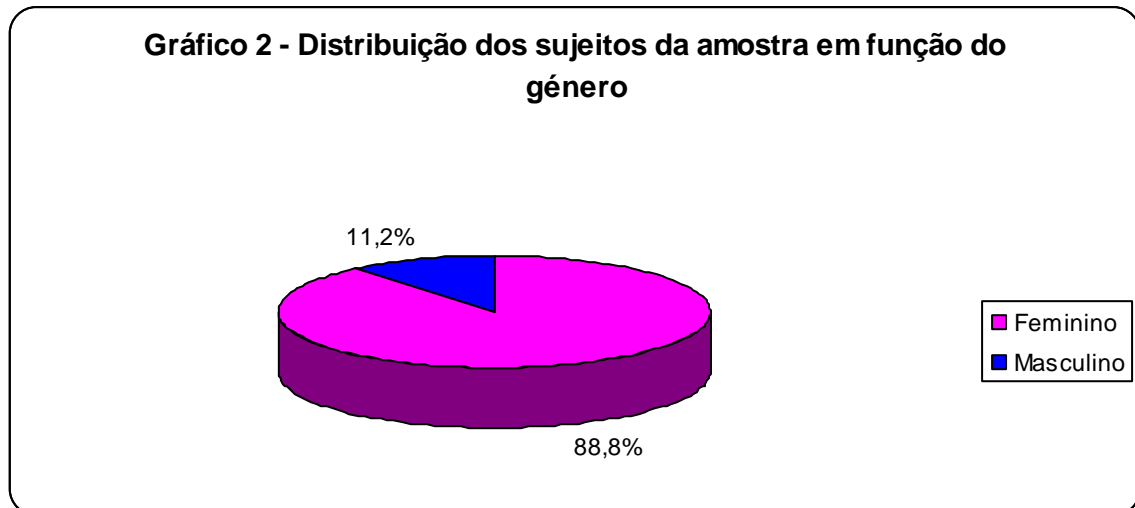
A amostra é constituída maioritariamente por sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (58,2%, que corresponde a 114 inquiridos), entre os 41 e os 50 anos foram inquiridos 48 sujeitos (fr = 24,5%³⁰), 9,2% dos inquiridos (n = 18³¹) afirmaram

³⁰ Frequência relativa (número de inquiridos de cada classe em relação ao total de inquiridos).

³¹ Frequência absoluta (número de inquiridos).

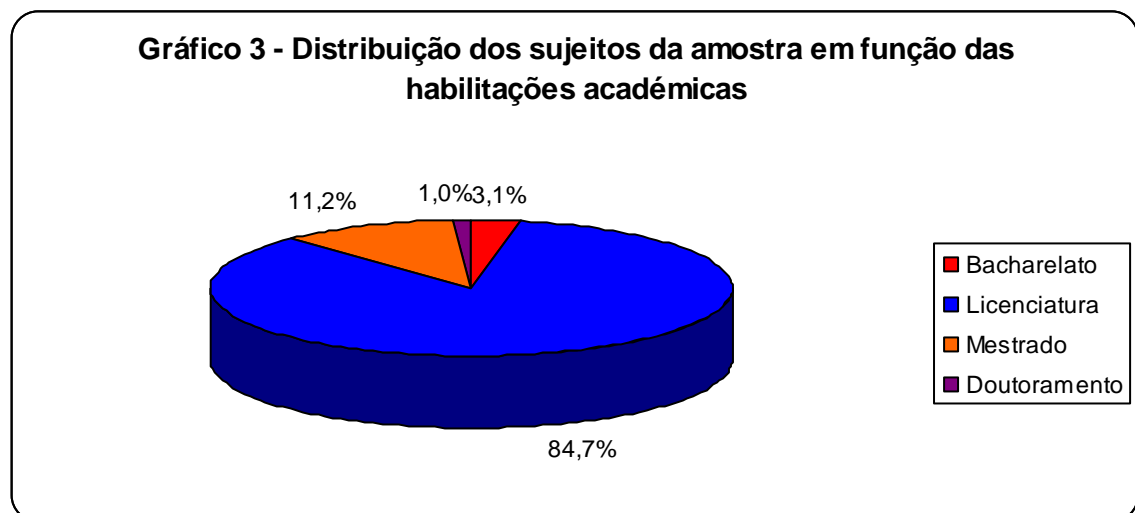
ter entre 21 e 30 anos, 7,1% (n = 14) entre 50 e 60 anos e apenas foram inquiridos dois sujeitos com mais de 60 anos.

1.1.2. Género:



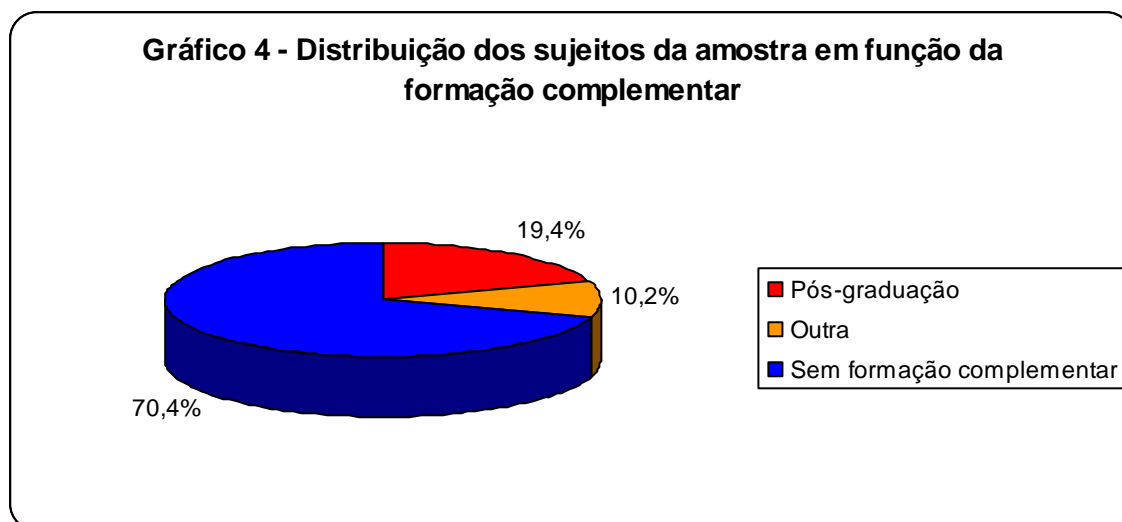
Dos 196 sujeitos inquiridos, 88,8% são do sexo feminino (n = 174) e apenas 11,2% (n = 22) do sexo masculino.

1.1.3. Habilitações académicas:



Observando o gráfico, verifica-se que 84,7% (n = 166) dos inquiridos possui uma licenciatura, 11,2 % (n = 22) mestrado, 3,1% bacharelato (n = 6) e dois inquiridos possuem doutoramento.

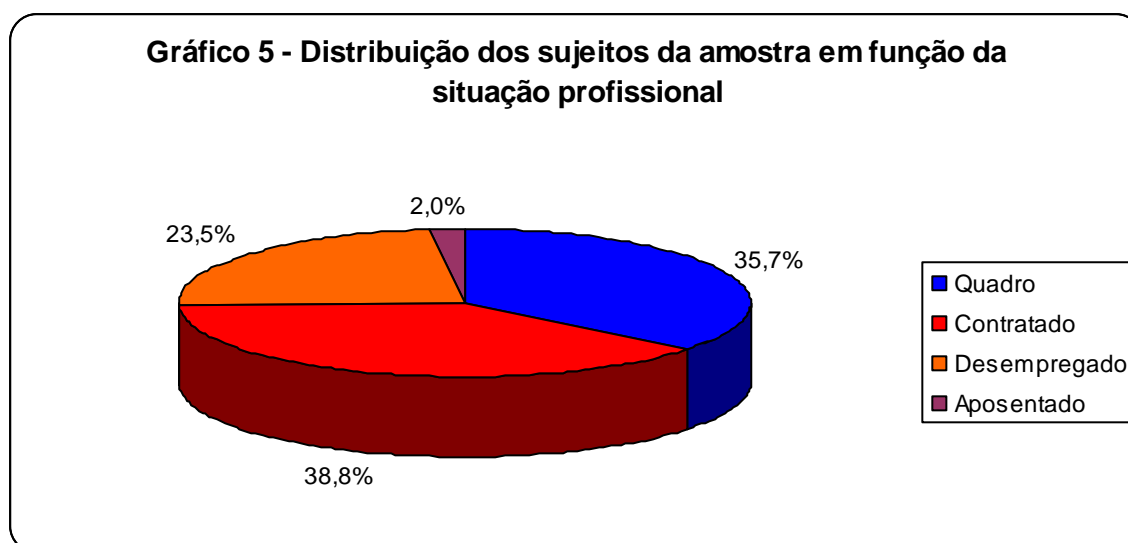
1.1.4. Formação complementar:



70,4% dos inquiridos não possui qualquer formação complementar ($n = 138$), 19,4% ($n = 38$) referiram ser pós-graduados nas mais diversas áreas, entre elas a área de educação especial no domínio cognitivo-motor. Os vinte inquiridos que referiram ter outra formação complementar, que não a pós-graduação, apontaram vários tipos de especialização, nenhuma delas relevante para o estudo que se efetua.

Questão – 1.2. Dados profissionais:

1.2.1. Situação profissional:

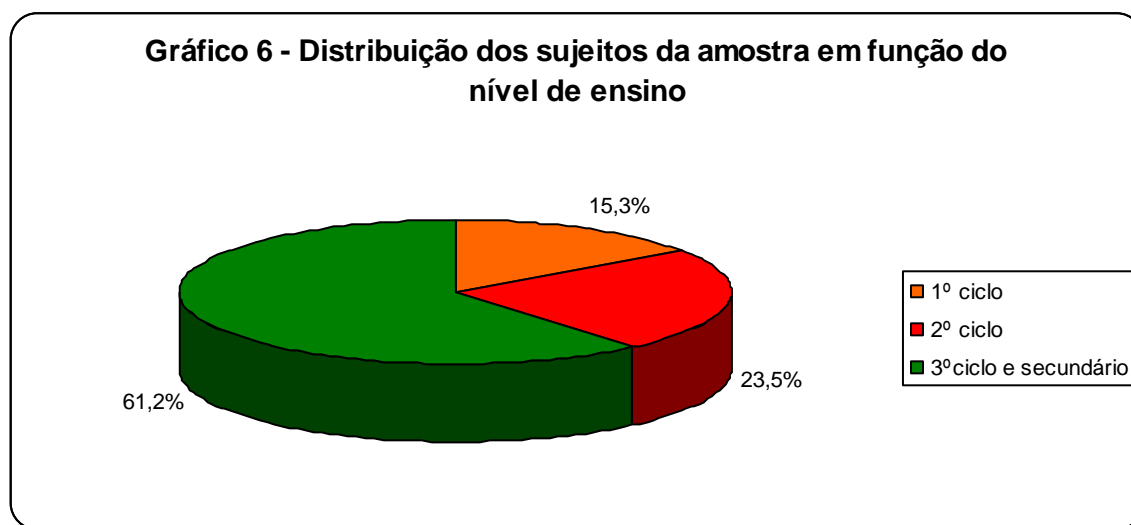


Relativamente à situação profissional, verifica-se que 38,8% ($n = 76$) dos inquiridos se encontra, de momento, na situação de contratado e 23,5% ($n = 46$) na de desempregado

(no entanto, pela análise cruzada destes dados com os relativos ao tempo de serviço, verifica-se que quase todos têm mais de 5 anos de tempo de serviço na docência).

35,7 % (n = 70) são professores do quadro e quatro inquiridos encontram-se já em situação de pré-reforma.

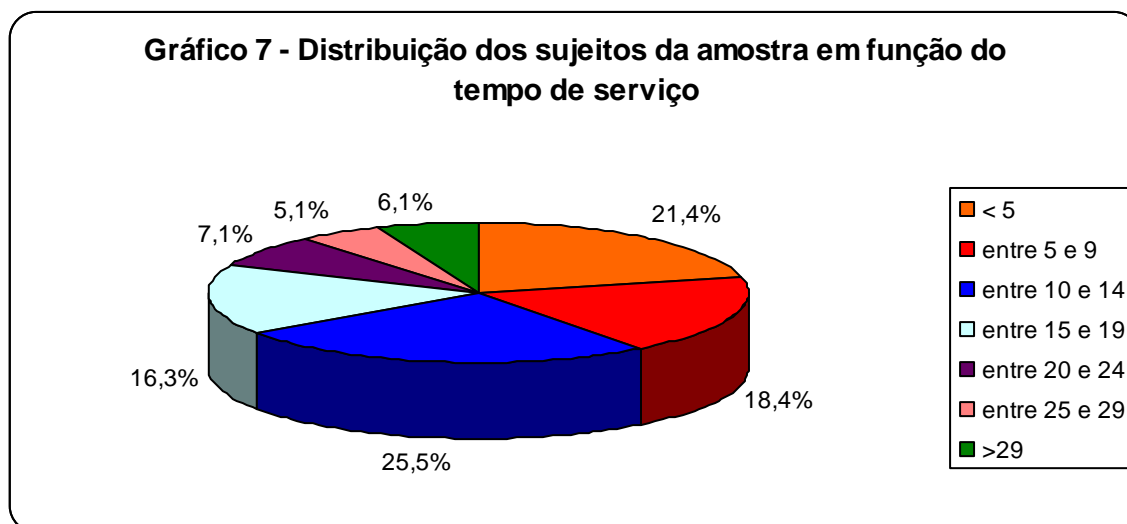
1.2.2. Nível de ensino:



61,2% (n = 120) sujeitos inquiridos são professores do 3º ciclo e secundário, o que se considera muito relevante para o estudo em causa dado que se pretende analisar, em especial, a sensibilidade destes professores para a problemática da sobredotação, comparativamente com os 38,8 % de inquiridos dos restantes níveis de ensino.

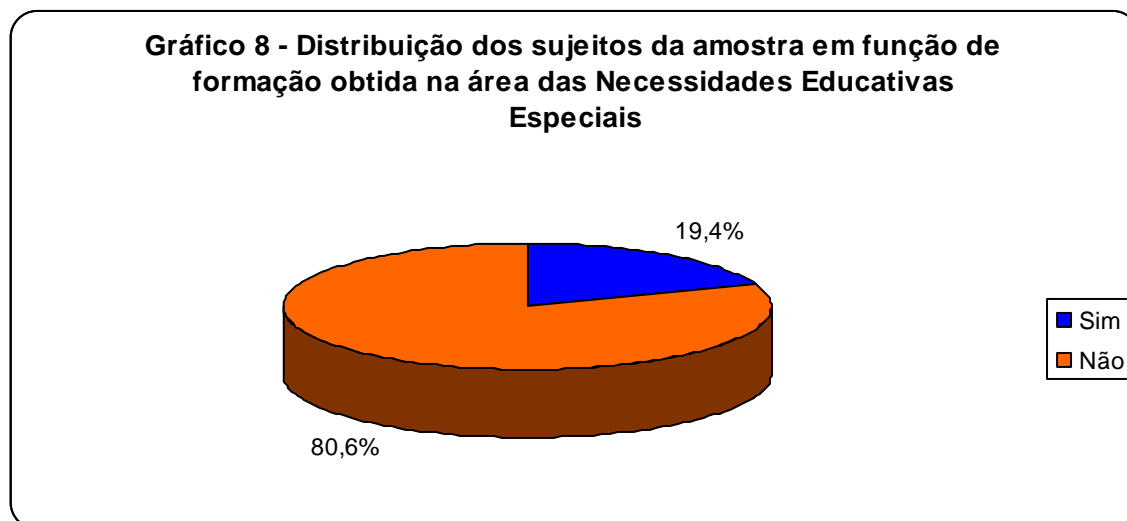
De referir ainda que 15,3% de inquiridos pertencem ao 1º ciclo do ensino básico (n = 30), altura em que, preferencialmente, se deverá fazer a identificação e sinalização de crianças sobredotadas.

1.2.3. Tempo de serviço (em anos):



25,5% (n = 50) dos inquiridos tem entre 10 e 14 anos de tempo de serviço na docência, 21,4% (n = 42) menos de 5 anos de tempo de serviço, 18,4% (n = 36) entre 5 e nove anos, 16,3% (n = 32) entre 15 e 19 anos, seguindo-se os escalões situados entre os 20 e 24 anos, mais de 29 anos e entre 25 e 29 anos, com percentagens de 7,1%, 6,1% e 5,1%, respetivamente.

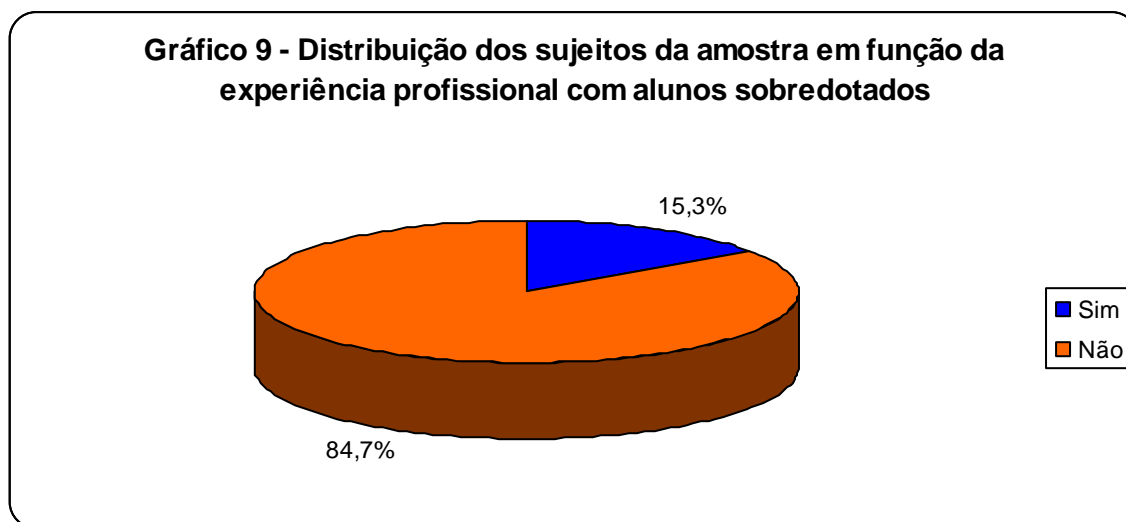
1.2.4. Formação na área das Necessidades Educativas Especiais:



A maioria dos inquiridos (n = 158) não possui qualquer formação na área das NEE. Dos 19,4% (n = 38) que referiram ter formação nessa área, quase todos têm pós-graduação em educação especial, nos domínios cognitivo-motor e visual (um inquirido). Outro

inquirido referiu ter feito vários *workshops* relativos à temática da educação especial e 6 referiram ter feito formação creditada sobre NEE.

1.2.5. Experiência de trabalho com alunos sobredotados:



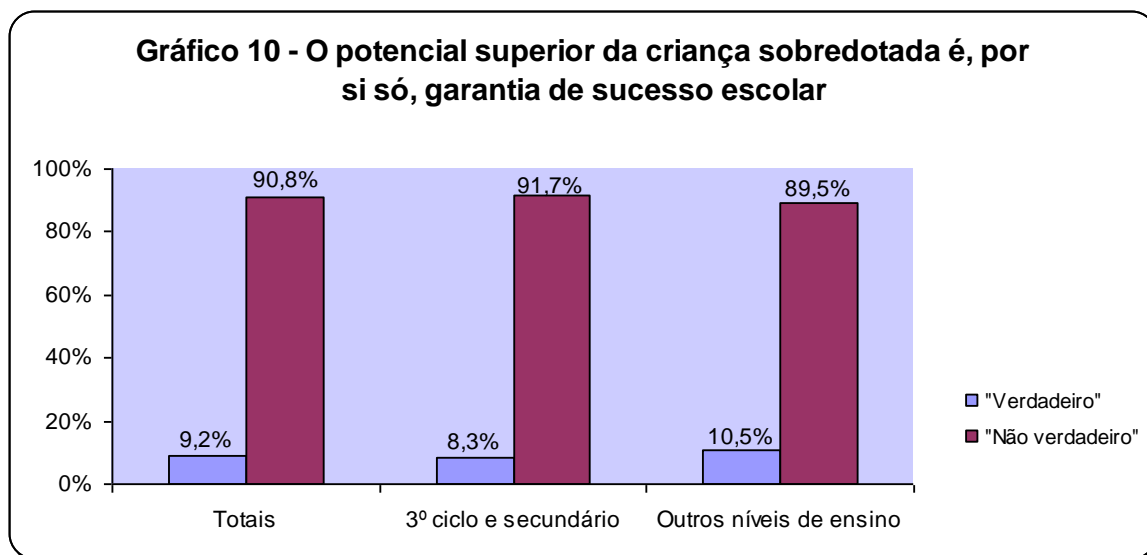
Dos 196 inquiridos, 166 (84,7%) referiram nunca ter trabalhado com alunos sobredotados, sendo que 30 professores têm ou tiveram no seu percurso docente alunos sobredotados (5 docentes do 1º ciclo, 3 deles sem formação na área das NEE, 4 docentes do 2º ciclo, também sem formação na área das NEE e 21 docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, destes apenas 4 com formação na área das NEE).

De referir que destes 30 professores, apenas dois possuem pós-graduação em educação especial (domínio cognitivo-motor) e quatro outros professores referiram ter feito ações de formação creditada ou *wokshops* na área da Educação Especial.

2.3. Dados de opinião

2.3.1. A sobredotação

Afirmação – O potencial superior dos sobredotados é, por si só, garantia de sucesso escolar

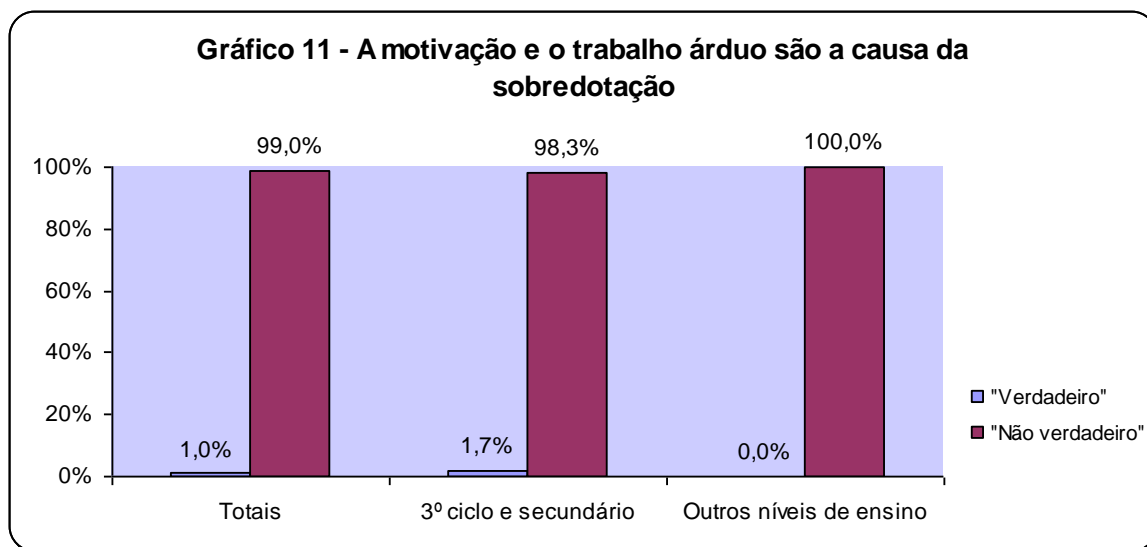


Pela análise da distribuição percentual das respostas dadas pelos inquiridos a esta afirmação, verifica-se que 90,8% ($n = 178$) reconhecem que não basta que a criança sobredotada apresente um potencial superior para ter sucesso escolar.

Fazendo-se a comparação entre os dados obtidos e o nível de ensino, verifica-se que em termos percentuais são ligeiras as diferenças entre as opiniões dos docentes que lecionam ao 3º ciclo e secundário e aos outros níveis de ensino. De facto, 91,7% ($n = 110$) dos docentes do 3º ciclo e secundário não consideram a afirmação verdadeira, enquanto que nos outros níveis de ensino a percentagem ronda os 89,5% ($n = 68$).

Note-se que, 29 dos 30 docentes que afirmaram trabalhar ou ter trabalhado com crianças sobredotadas, também consideram que o potencial superior da criança sobredotada não é, por si só, garantia de sucesso escolar.

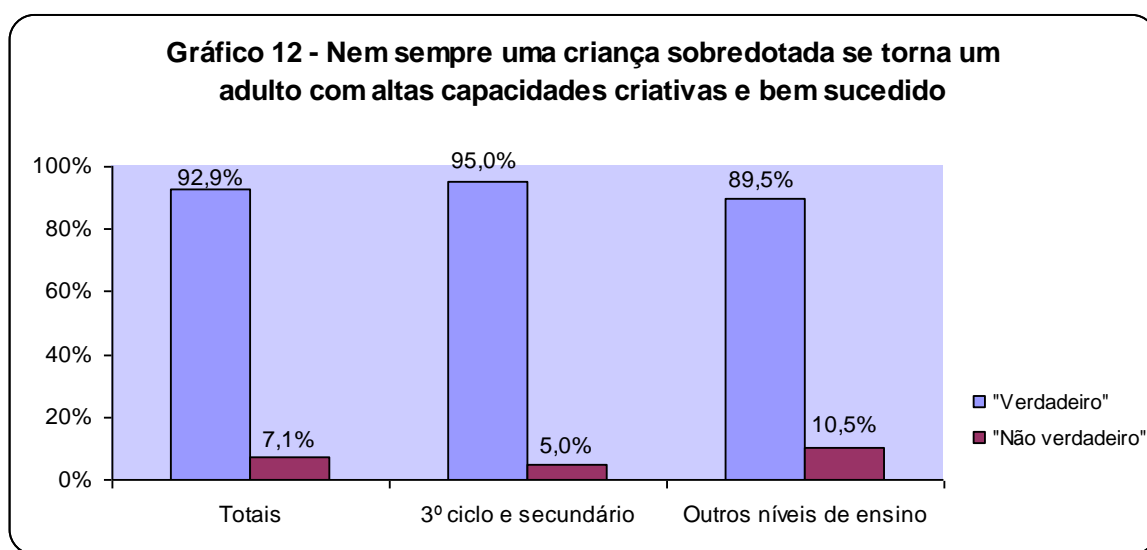
Afirmação – A motivação e o trabalho árduo são a causa da sobredotação



99% (n = 194) dos inquiridos não considera a afirmação verdadeira. De facto, a motivação e o trabalho árduo não são a causa da sobredotação, sendo antes o seu resultado. Pela comparação entre os dados obtidos e o nível de ensino, verifica-se que apenas dois docentes do 3º ciclo e secundário não têm essa opinião, pelo que, neste nível de ensino, a percentagem de “não verdadeiro” é de 98,3 % (n = 118).

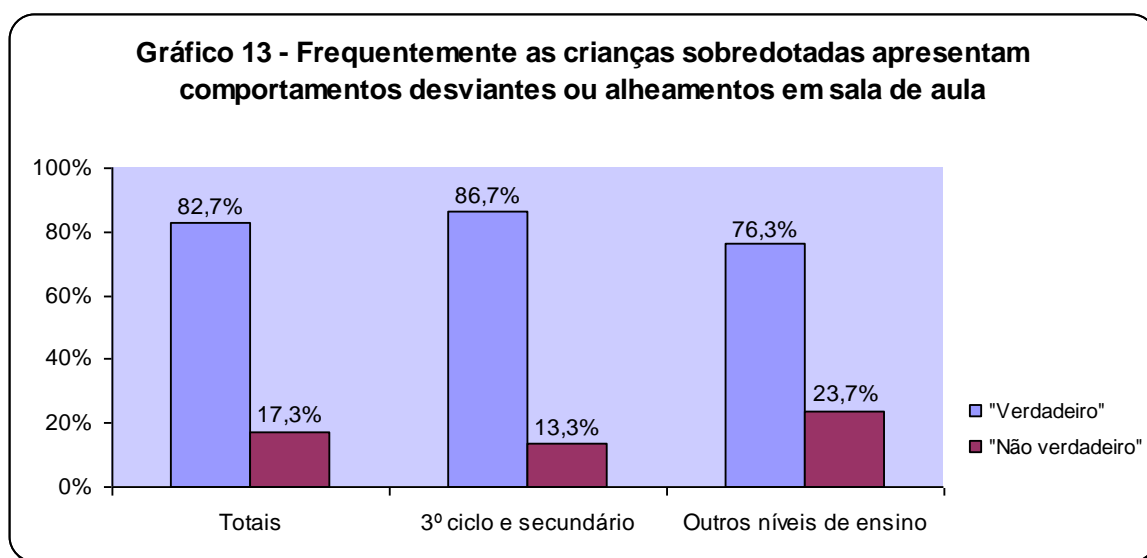
Todos os docentes com experiência de trabalho com crianças sobredotadas não consideraram esta afirmação como sendo verdadeira.

Afirmação – Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem sucedido



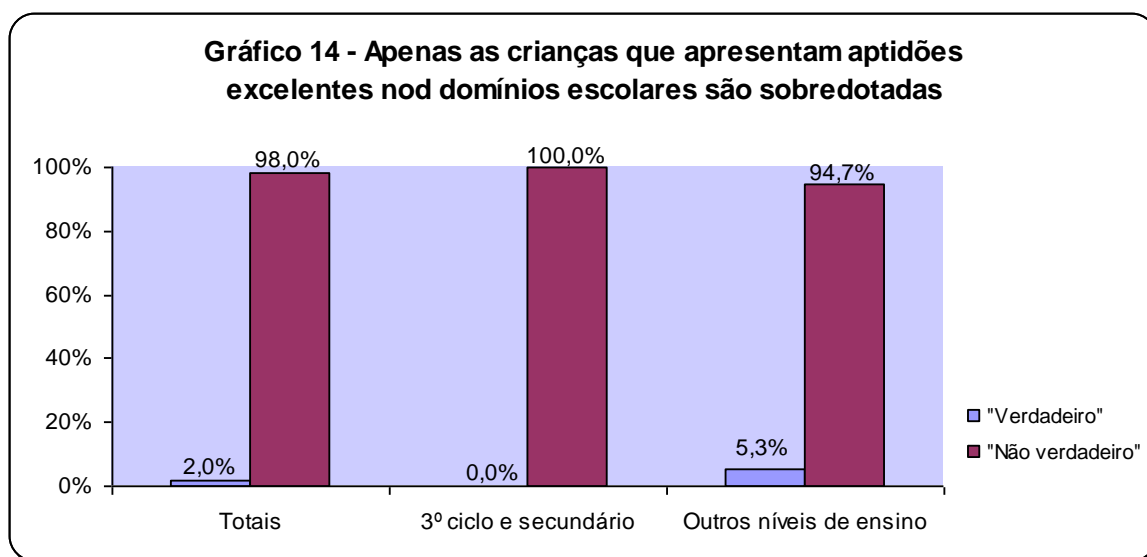
92,9% (n = 182) dos inquiridos considera, a afirmação verdadeira, 23 destes pertencem ao grupo de docentes que tem experiência de trabalho com crianças sobredotadas. Relativamente ao universo de inquiridos que concordam, e fazendo-se comparação entre os dados obtidos e o nível de ensino, verifica-se que 95% (n = 114) dos professores do 3º ciclo e secundário têm essa opinião, enquanto que no conjunto dos inquiridos de outros níveis de ensino essa percentagem é de e 89,5%.

Afirmação – Frequentemente os alunos sobredotados apresentam comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula



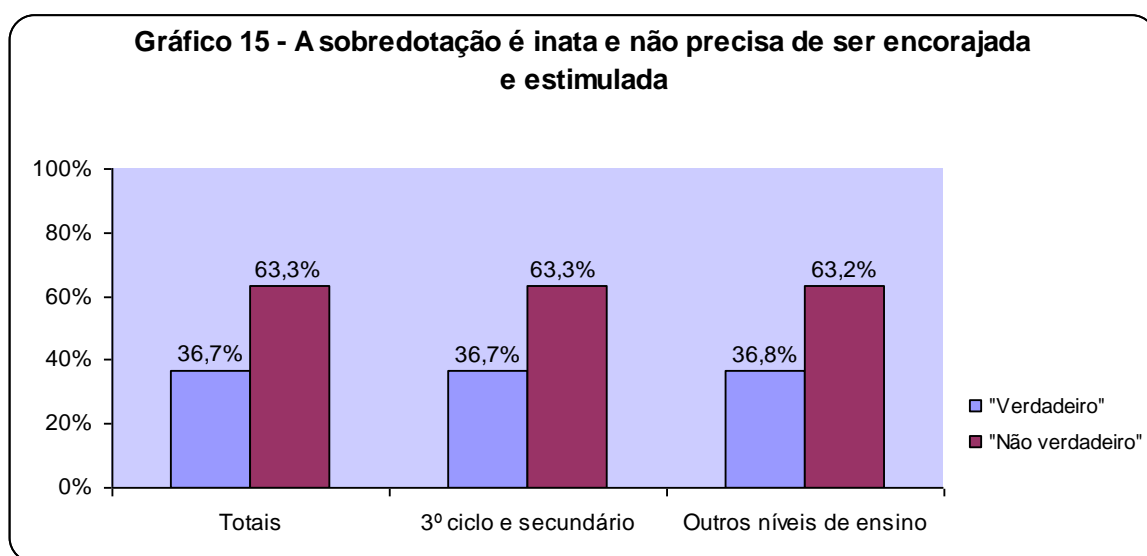
Do universo de 196 docentes inquiridos, 82,7% (n = 162) concordam que as crianças sobredotadas apresentam frequentemente comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula (26 com experiência na área da sobredotação). Destes, e depois de se fazer a análise por níveis de ensino, verifica-se que 86,7% (n = 104) dos docentes do 3º ciclo e secundário consideraram a afirmação “verdadeira”, enquanto que no conjunto dos outros níveis de ensino essa percentagem baixou para os 76,3% (n = 58).

Afirmação – Apenas as crianças que apresentam aptidões excelentes nos domínios escolares são sobredotadas



98% (n = 192) dos inquiridos discordam da afirmação, pelo que reconhecem que não são sobredotadas apenas as crianças que apresentam aptidões excecionais nos domínios escolares. Destes 192 inquiridos, está a totalidade dos docentes que já trabalharam ou trabalham com crianças sobredotadas, bem como a totalidade dos docentes do 3º ciclo e secundário. Relativamente aos outros níveis de ensino, verifica-se que 5,3% (n = 4) dos docentes inquiridos concordam com a afirmação.

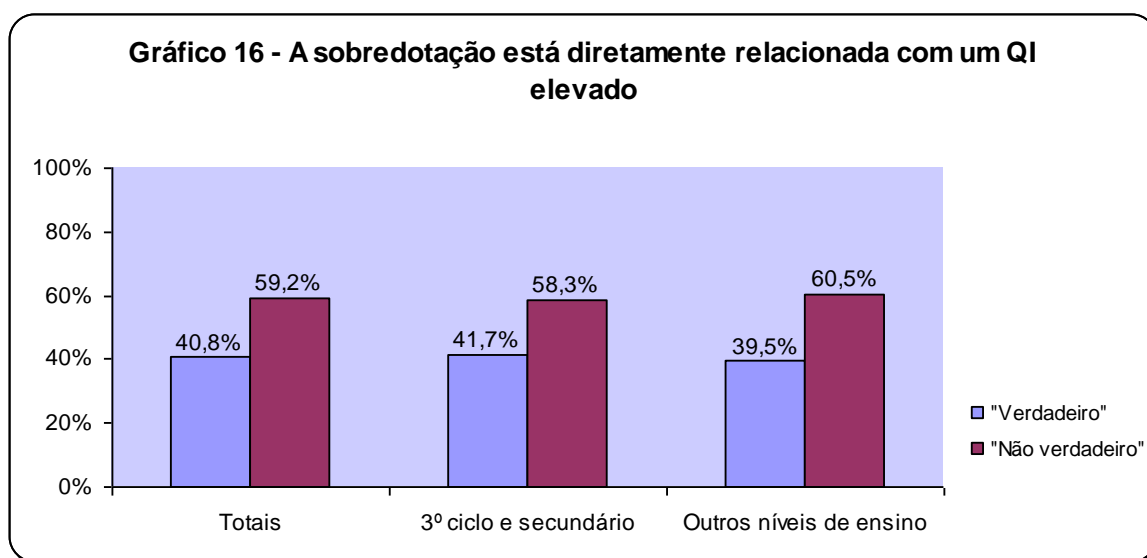
Afirmação – A sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada



63,3% (n = 124) discordam que a sobredotação seja inata, considerando que deve ser encorajada e estimulada. Com o mesmo sentido na resposta encontram-se também 63,3% (n = 76) dos docentes do 3º ciclo e secundário, e 63,2% dos docentes de outros níveis de ensino.

Note-se que, dos 30 docentes que afirmaram ter experiência de trabalho com crianças sobredotadas, 4 consideraram a afirmação verdadeira.

Afirmação – A sobredotação está diretamente relacionada com um Quociente de Inteligência (QI) elevado

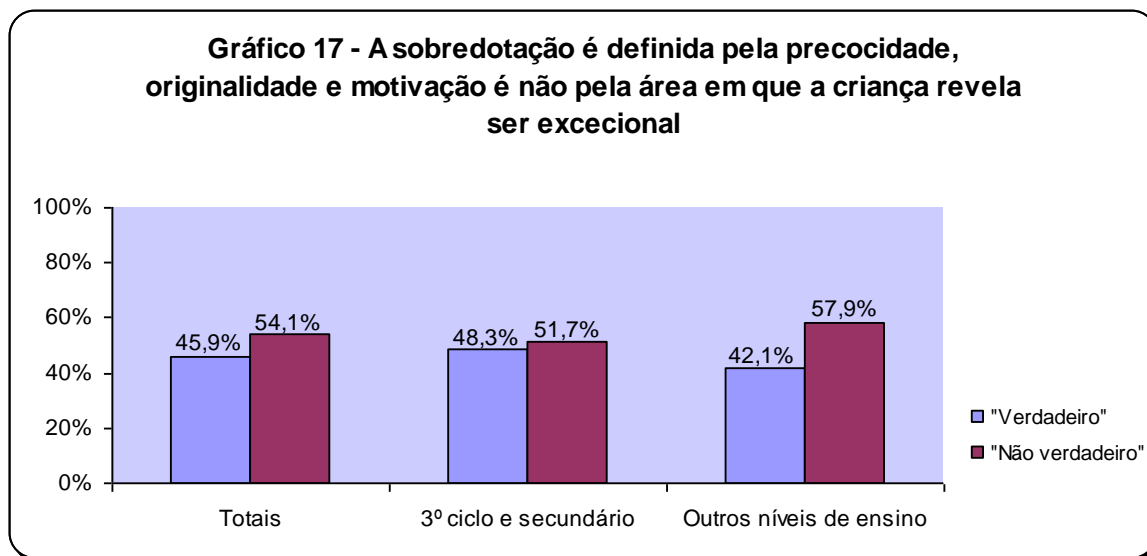


Encontra-se agora algum equilíbrio entre as respostas obtidas. 59,2% (n = 116) dos inquiridos não concordam que o QI elevado tenha relação direta com a sobredotação (neste universo situam-se 16 docentes com experiência na área da sobredotação).

Dados estes resultados, torna-se pertinente verificar os resultados obtidos relativos às opiniões dos docentes do 3º ciclo e secundário, em que 70 inquiridos discordam da afirmação (o que corresponde a 58,3% dos inquiridos que lecionam apenas aqueles níveis de ensino).

Resultados muito idênticos encontram-se nas respostas dadas pelos docentes dos outros níveis de ensino, em que 60,5% (n = 46) também não assinalaram a afirmação como sendo verdadeira.

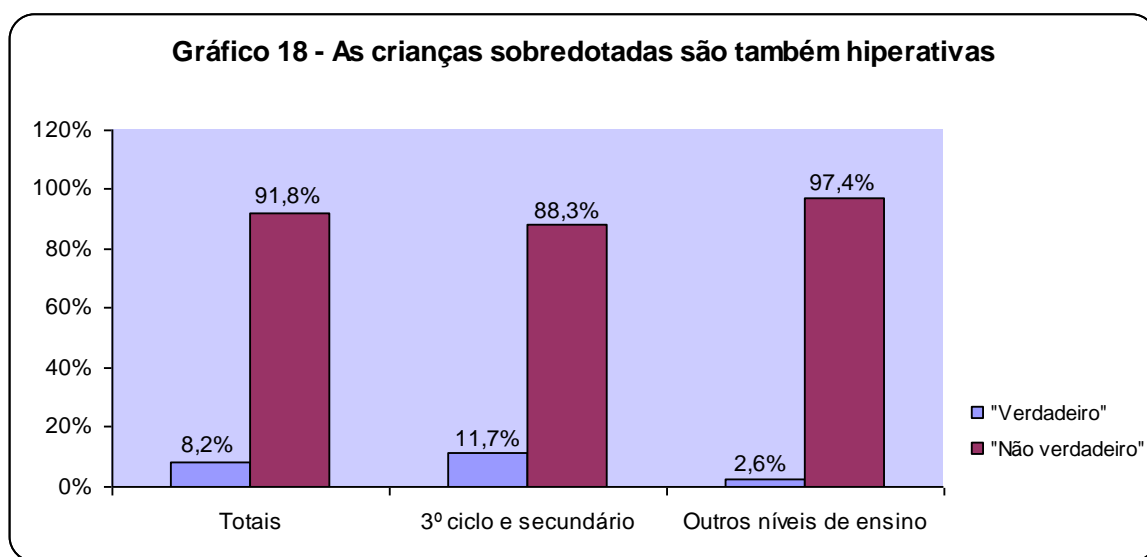
Afirmação – A sobredotação é definida pela precocidade, originalidade e motivação e não pela área em que a criança revela ser excecional



Também aqui é evidente o equilíbrio entre as respostas obtidas, sendo que apenas 45,9% ($n = 90$) dos inquiridos concordam que a sobredotação não se define pela área em que a criança revela ser excecional, mas sim pela precocidade, originalidade e motivação da criança. Dos docentes que afirmaram trabalhar ou ter trabalhado com crianças sobredotadas, 13 consideraram a afirmação verdadeira.

Relativamente à comparação entre o 3º ciclo e secundário e os restantes níveis de ensino não superior, verifica-se que 48,3% ($n = 58$) dos docentes do 3º ciclo e secundário e apenas 42,1% dos docentes de outros níveis de ensino têm a mesma opinião.

Afirmação – As crianças sobredotadas são também hiperativas

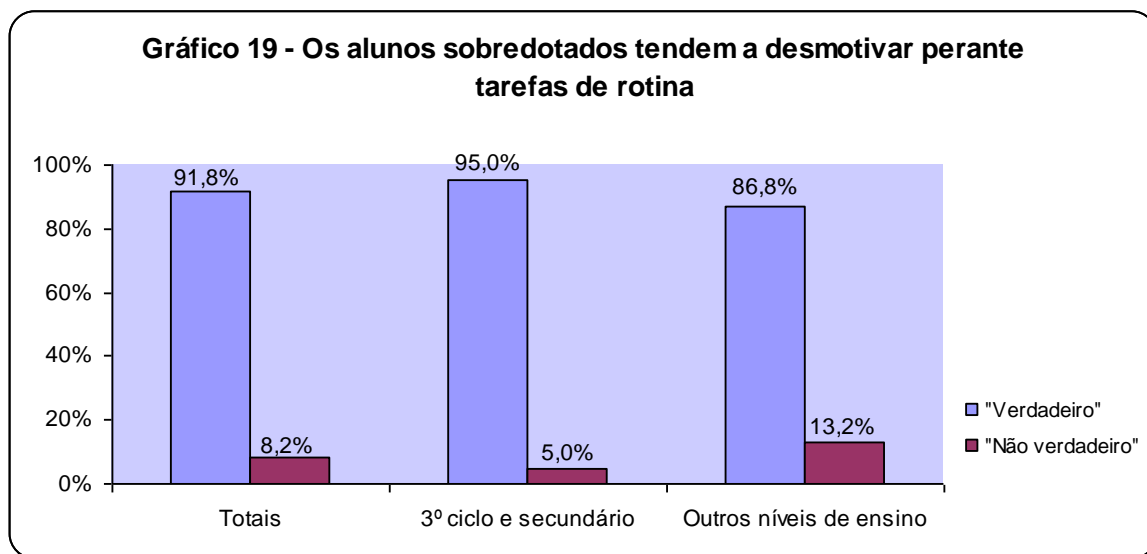


A grande maioria dos inquiridos 91,8% (n = 180) discorda que as crianças, por serem sobredotadas, sejam necessariamente hiperativas.

Em relação aos resultados obtidos para o 3º ciclo e secundário e para os outros níveis de ensino, verifica-se que as diferenças são mais significativas, pois 88,3% (n = 106) dos docentes do 3º ciclo e secundário não assinalaram a afirmação como sendo verdadeira, enquanto que nos outros níveis de ensino essa percentagem ascendeu a 97,4% (n = 74). Da análise das respostas obtidas a esta questão, retira-se ainda que apenas dois docentes de outros níveis de ensino não superior concorda com a afirmação e que, relativamente ao 3º ciclo e secundário, esse sentido de resposta se situa nos 11,7% (n = 14).

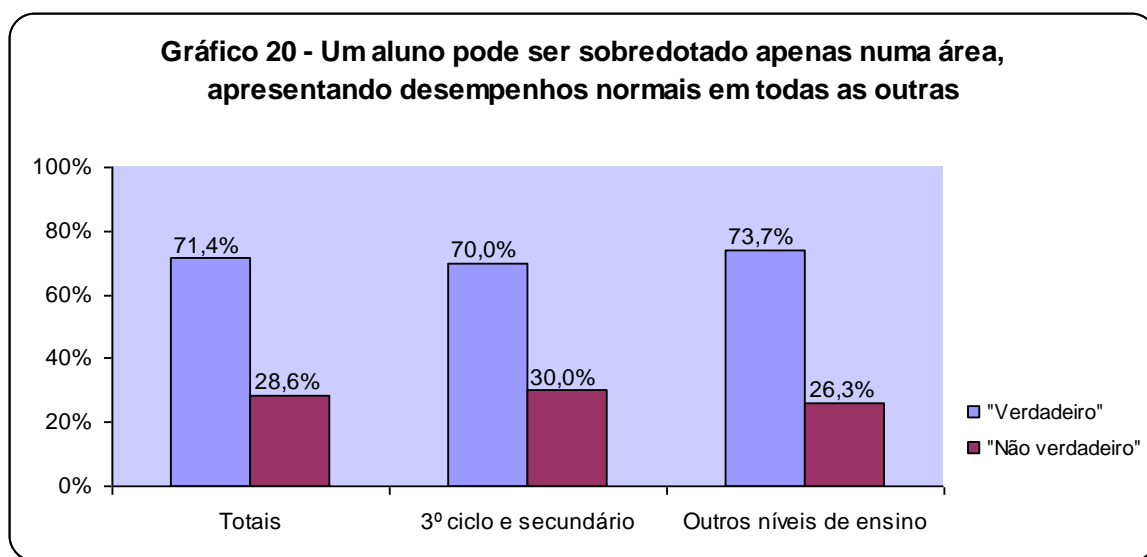
Note-se que apenas um docente que afirmou ter experiência no trabalho com crianças sobredotadas concordou com esta afirmação.

Afirmação – Os alunos sobredotados tendem a desmotivar perante tarefas de rotina



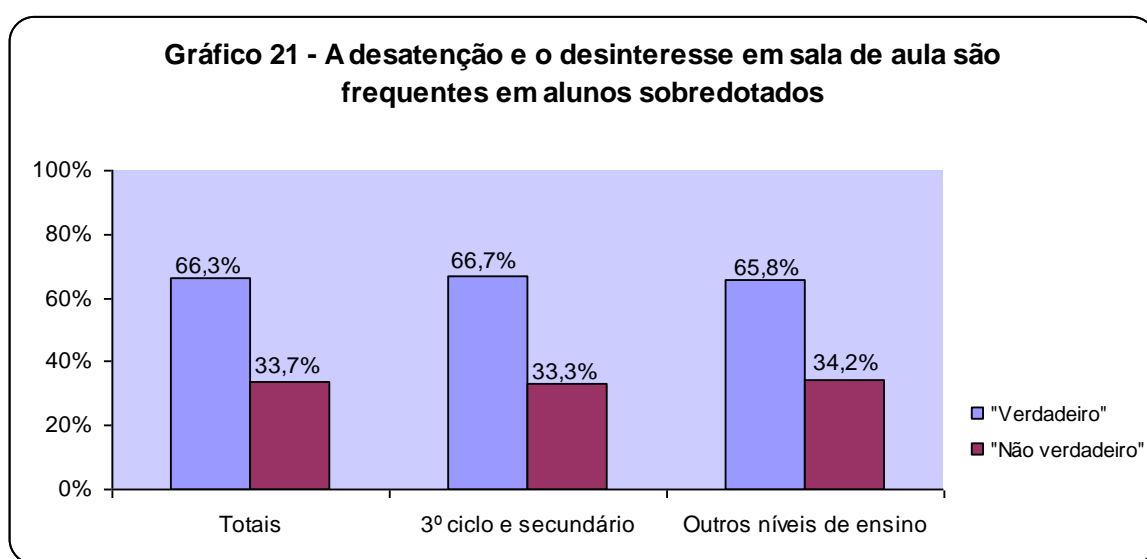
Os valores totais relativos às respostas obtidas nesta questão são iguais aos obtidos na questão anterior, embora de sentido qualitativo diferente. Assim, 91,8% ($n = 180$) dos inquiridos considera que as crianças sobredotadas tendem a desmotivar perante tarefas de rotina. Através da análise comparativa entre as opiniões dos docentes do 3º ciclo e secundário e os docentes de outros níveis de ensino, verifica-se que 114 daqueles docentes assinalaram esta afirmação como verdadeira, o que corresponde a 95% das repostas desse grupo de docentes, enquanto que 86,8% ($n = 66$) dos docentes de outros níveis de ensino respondem também nesse sentido. De referir que um dos docentes com experiência de trabalho com crianças sobredotadas discordou da afirmação.

Afirmação – Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras



71,4% (n = 140) dos inquiridos considera esta afirmação verdadeira, pelo que concorda que um aluno possa ser sobredotado apenas numa área (12 destes docentes pertencem ao grupo com experiência na área da sobredotação). Relativamente à análise comparativa entre grupos de níveis de ensino, verifica-se que 70% (n = 84) dos docentes do 3º ciclo e secundário consideraram a afirmação como sendo verdadeira, enquanto que nos outros níveis de ensino essa percentagem ascendeu a 73,7% (n = 56).

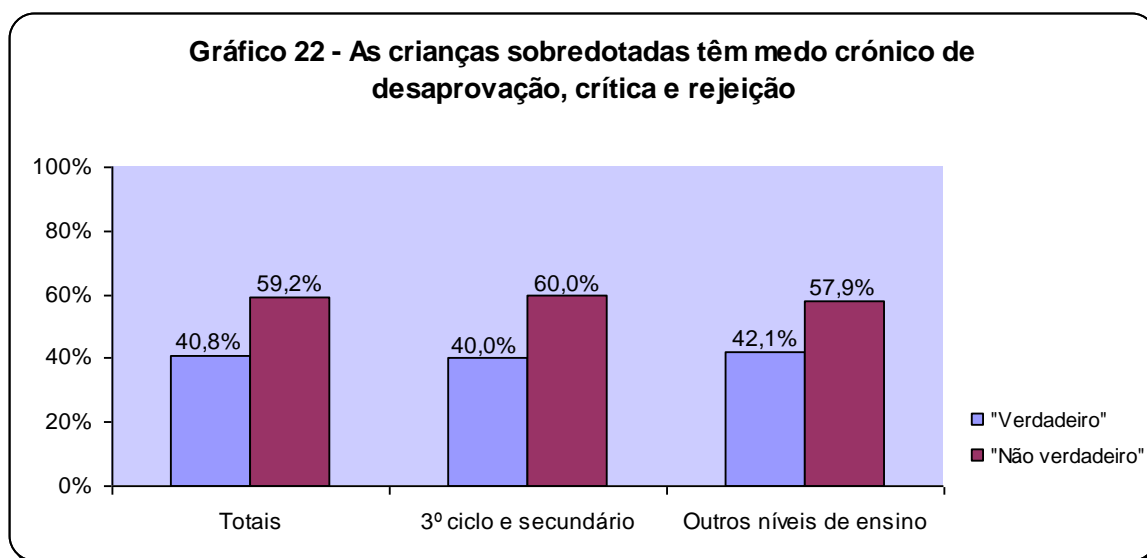
Afirmação – A desatenção e o desinteresse em sala de aula são frequentes em alunos sobredotados



Verifica-se que 66,3% (n = 130) do total de inquiridos considera que as crianças sobredotadas apresentam com frequência comportamentos desatentos e reveladores de desinteresse (11 destes docentes afirmaram ter trabalhado ou trabalhar com crianças sobredotadas).

Através da comparação entre grupos de níveis de ensino, as diferenças percentuais não são muito significativas, sendo que no 3º ciclo e secundário 66,7% (n = 80) consideraram a afirmação como sendo verdadeira e nos outros níveis de ensino essa opinião foi partilhada por 65,8% (n = 50) dos inquiridos.

Afirmação – As crianças sobredotadas têm medo crónico de desaprovação, crítica e rejeição

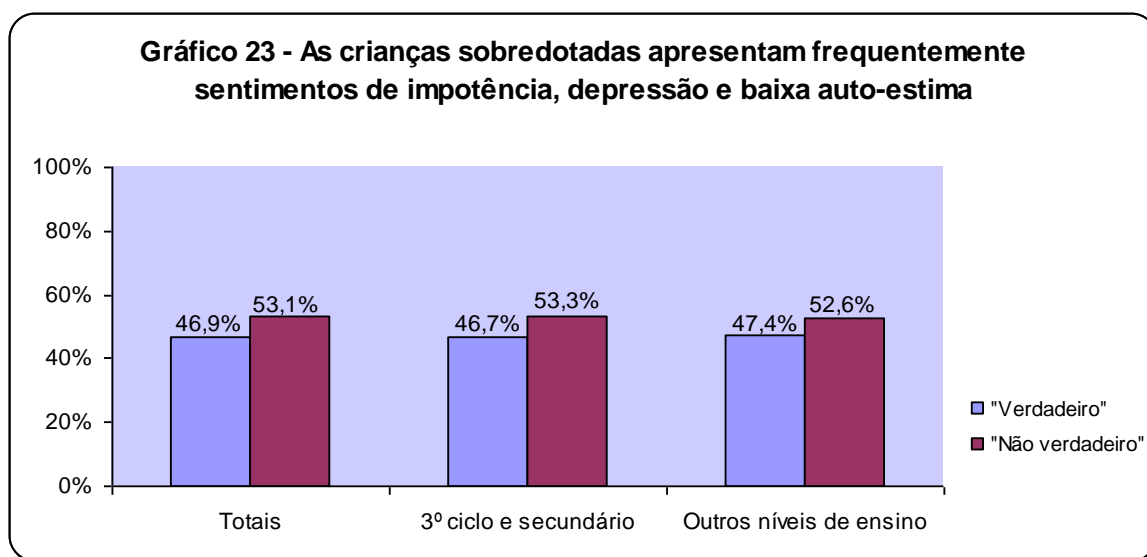


A maioria dos docentes inquiridos, ao contrário dos autores estudados, considera que as crianças sobredotadas não têm medo de desaprovação, crítica e rejeição, inclusivamente, os professores que afirmaram trabalhar ou ter trabalhado com sobredotados (de um total de 30 docentes, 18 não aceitaram esta afirmação como verdadeira).

Assim, apenas 40,8% (n = 80) do total de inquiridos aceita esta afirmação como verdadeira.

Relativamente ao 3º ciclo e ensino secundário, 40% (n = 48) considera a afirmação verdadeira, assim como 42,1% (n = 32) dos docentes de outros níveis de ensino.

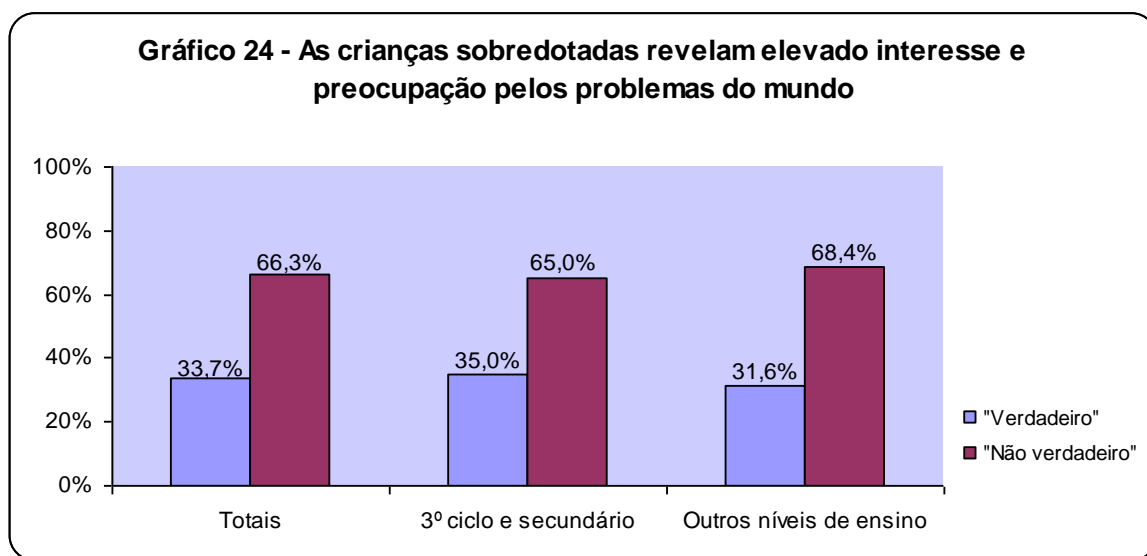
Afirmação – As crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimento de impotência, depressão e baixa auto-estima



Também nesta questão, e ao contrário do que os autores estudados consideram, a maioria dos inquiridos rejeita que as crianças sobredotadas apresentem com frequência sentimentos de impotência, depressão e baixa auto-estima. No entanto, dos 30 docentes com experiência no trabalho com crianças sobredotadas, catorze consideram a afirmação verdadeira. Assim, 46,9% (n = 92) dos docentes inquiridos concordam com a afirmação.

No universo de docentes do 3º ciclo e secundário, 46,7% (n = 56) têm essa mesma opinião, assim como 47,4% (n = 36) dos docentes que pertencem a outros níveis de ensino.

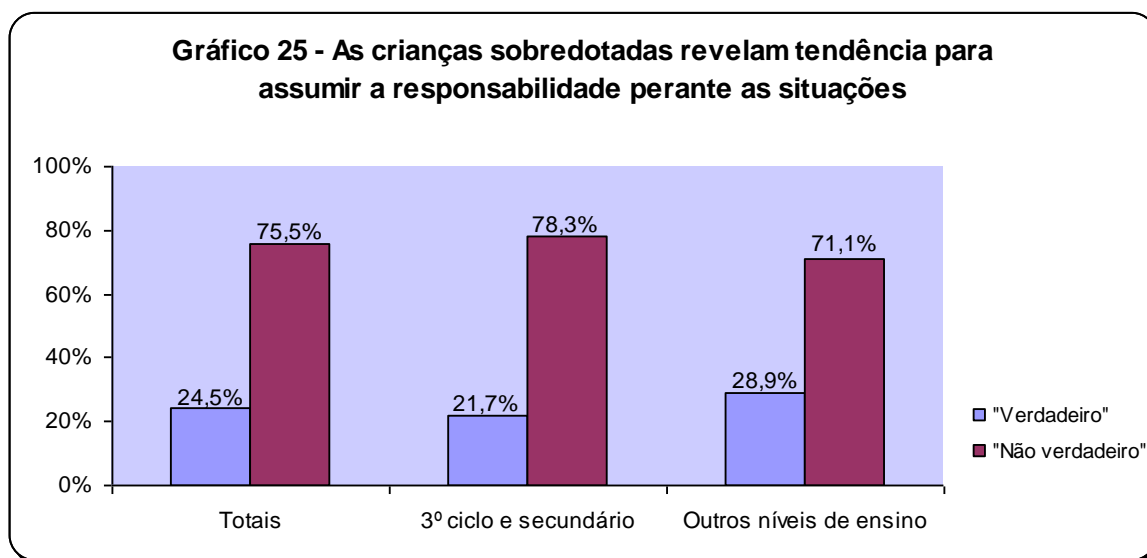
Afirmação – As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo



Estamos perante mais uma questão em que se verifica a discordância da grande maioria dos docentes, ao contrário do defendido pelos autores da literatura estudada (inclusivamente, 20 dos 30 professores com experiência na área da sobredotação).

Assim, apenas 33,7% (n = 66) do total de docentes concorda que as crianças sobredotadas revelem muito interesse e preocupação pelos problemas do mundo. Os docentes do 3º ciclo e secundário que consideram a afirmação verdadeira têm um peso de 35% (n = 42), enquanto que nos outros níveis de ensino 31,6% (n = 24) concordam com a afirmação.

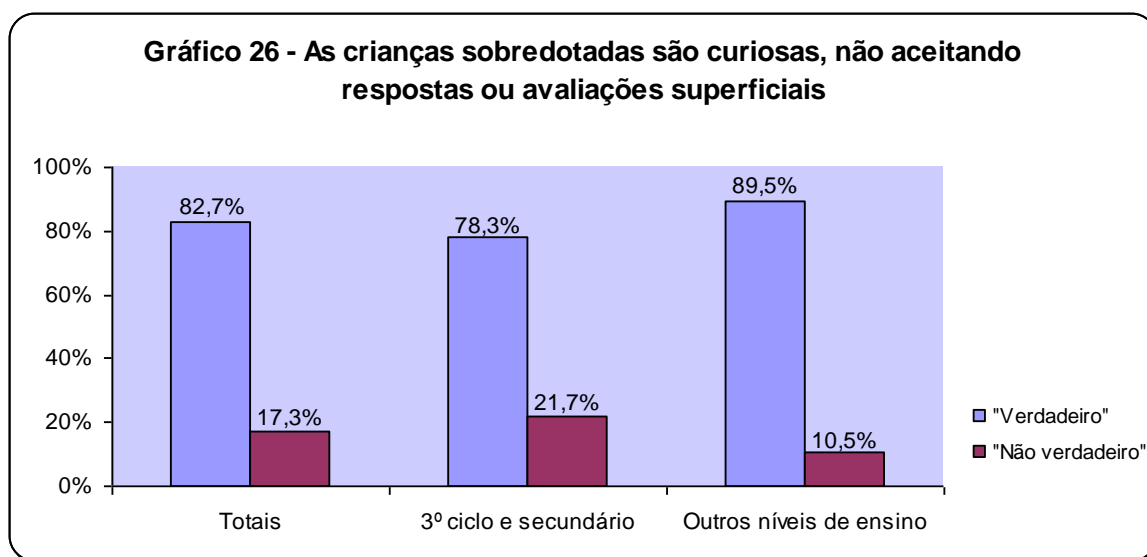
Afirmação – As crianças sobredotadas revelam tendência para assumir a responsabilidade perante as situações



Mais uma vez se verifica um desencontro, e ainda mais acentuado, entre a opinião dos docentes e o preconizado na literatura, sendo que apenas dois dos docentes com experiência na área da sobredotação concorda com esta afirmação.

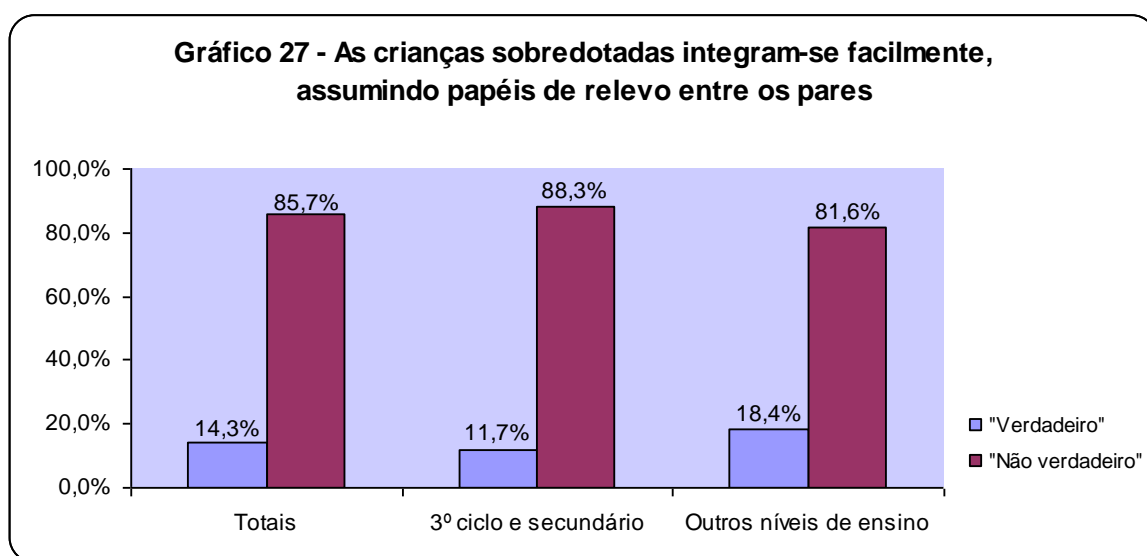
Desta forma, apenas 24,5% (n = 48) consideram que as crianças sobredotadas revelam tendência para assumir a responsabilidade perante as situações. 21,7% (n = 26) dos docentes do 3º ciclo e secundário vão nesse sentido, enquanto que nos outros níveis de ensino 28,9% (n = 22) considera a afirmação como sendo “verdadeira”.

Afirmação – As crianças sobredotadas são curiosas, não aceitando respostas ou avaliações superficiais



82,7% (n = 162) dos docentes inquiridos considera ser verdade que as crianças sobredotadas são curiosas e não aceitam respostas ou avaliações superficiais. No universo de docentes do 3º ciclo e secundário, 78,3% (n = 94) das respostas são nesse sentido, enquanto que nos outros níveis de ensino a percentagem de docentes que considera a afirmação verdadeira acentua-se para 89,5% (n = 68). De notar que, dos 30 professores com experiência na área da sobredotação, apenas 14 concordam com esta afirmação.

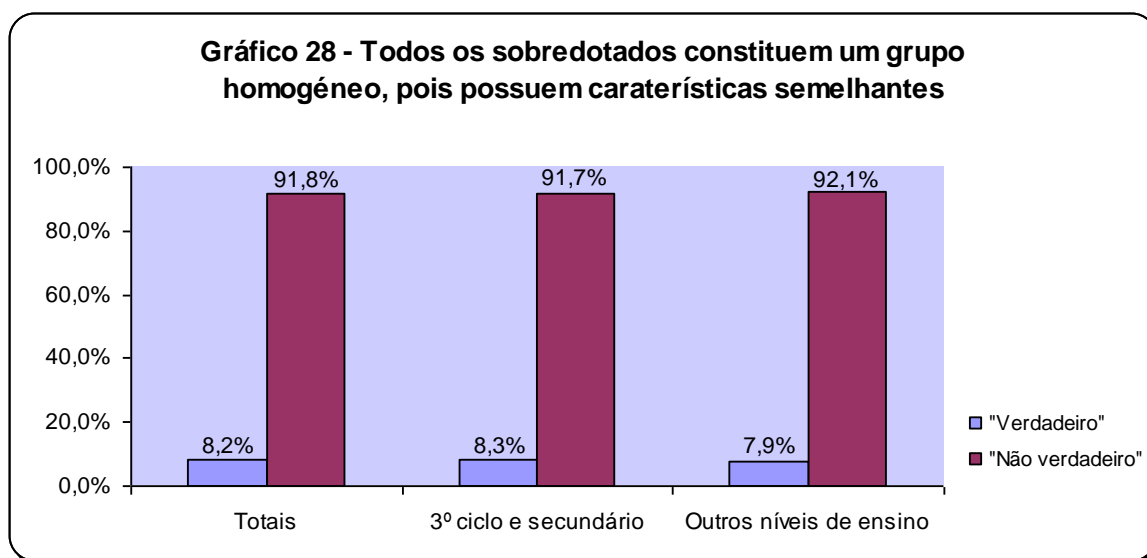
Afirmação – As crianças sobredotadas integram-se facilmente, assumindo papéis de relevo entre os pares



A grande maioria dos docentes (n = 168, o que corresponde a 85,7%) considera que as crianças sobredotadas têm dificuldade em se integrar e assumir papéis de relevo entre os pares. Destes, 22 docentes pertencem ao grupo de professores com experiência no trabalho com crianças sobredotadas.

Analisando as respostas dadas por grupos de níveis de ensino, verifica-se que 88,3% (n = 106) dos docentes do 3º ciclo e secundário não considera a afirmação como verdadeira, assim como 81,6% (n = 62) dos docentes de outros níveis de ensino.

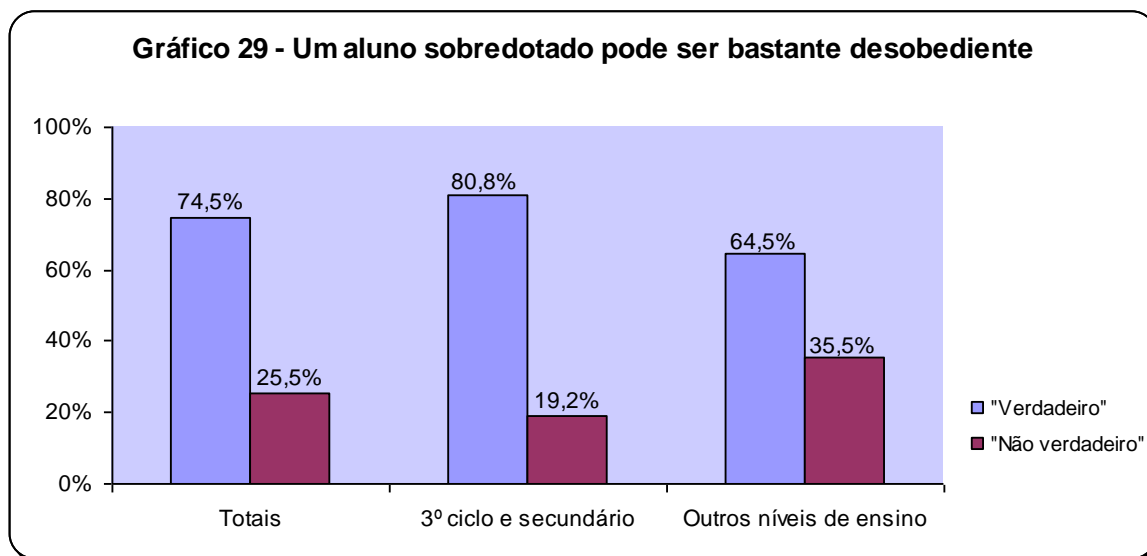
Afirmação – Todos os sobredotados constituem um grupo homogêneo, pois possuem características semelhantes



91,8% (n = 180) dos docentes inquiridos discorda com a homogeneidade das características das crianças sobredotadas. Neste grupo incluem-se todos os professores com experiência no trabalho com crianças sobredotadas.

Comparando as respostas dadas pelos docentes do 3º ciclo e secundário e de outros níveis de ensino, as percentagens obtidas relativas às respostas não assinaladas como verdadeiras são praticamente iguais (91,7% contra 92,1%, o que corresponde a 110 docentes do 3º ciclo e secundário e a 70 docentes dos outros níveis de ensino).

Afirmação – Um aluno sobredotado pode ser bastante desobediente

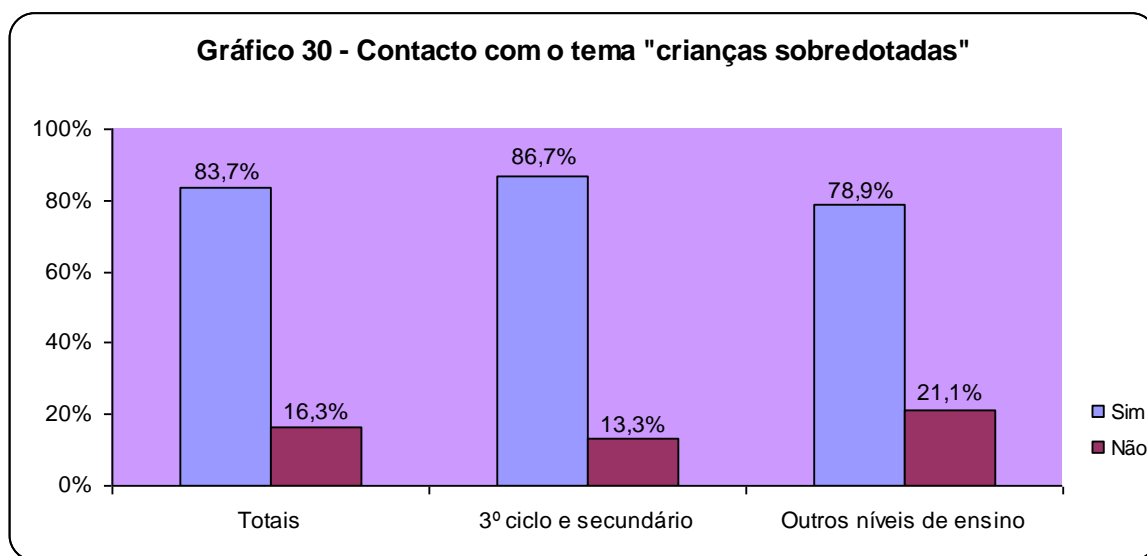


74,5% (n = 146) dos inquiridos concorda que um aluno sobredotado possa assumir atitudes de acentuada desobediência.

Relativamente ao universo de docentes do 3º ciclo e secundário, verifica-se que essa opinião é partilhada por 80,8% (n = 97) dos docentes. Os docentes de outros níveis de ensino são mais relutantes em aceitar essa afirmação como verdadeira, sendo que essa opinião é aqui partilhada por 64,5% (n = 49) dos docentes.

2.3.2. Reconhecimento da problemática da sobredotação como Necessidade Educativa Especial

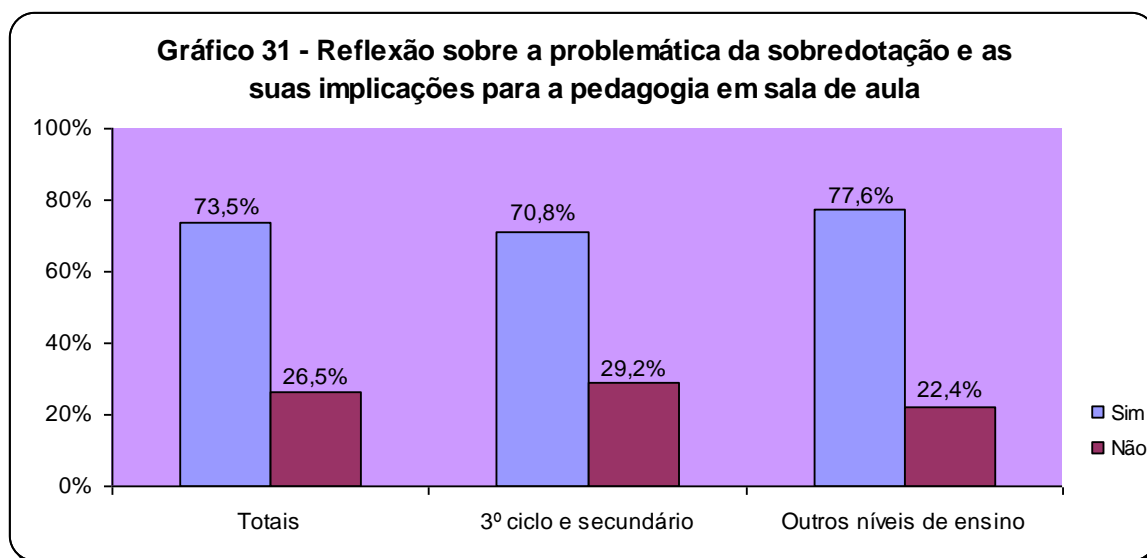
Questão 3.1. – Já ouviu falar e/ou leu algo relativo a crianças sobredotadas?



83,7% (n = 164) dos docentes inquiridos afirmou ter já ouvido falar ou lido alguma coisa sobre crianças sobredotadas e 16,3% (n = 32) admitiram não ter tido, até à data, qualquer contacto com esse tema.

Procedendo-se a uma análise comparativa entre docentes do 3º ciclo e secundário e docentes de outros níveis de ensino não superior, conclui-se que 86,7% (n = 104) dos inquiridos que lecionam ao 3º ciclo e secundário afirmaram já ter ouvido falar e/ou lido alguma coisa sobre crianças sobredotadas, enquanto que 13,3% (n = 16) responderam “não”. Em sentido positivo responderam também 78,9% (n = 60) docentes dos outros níveis de ensino e, ao contrário, 21,1% (n = 16).

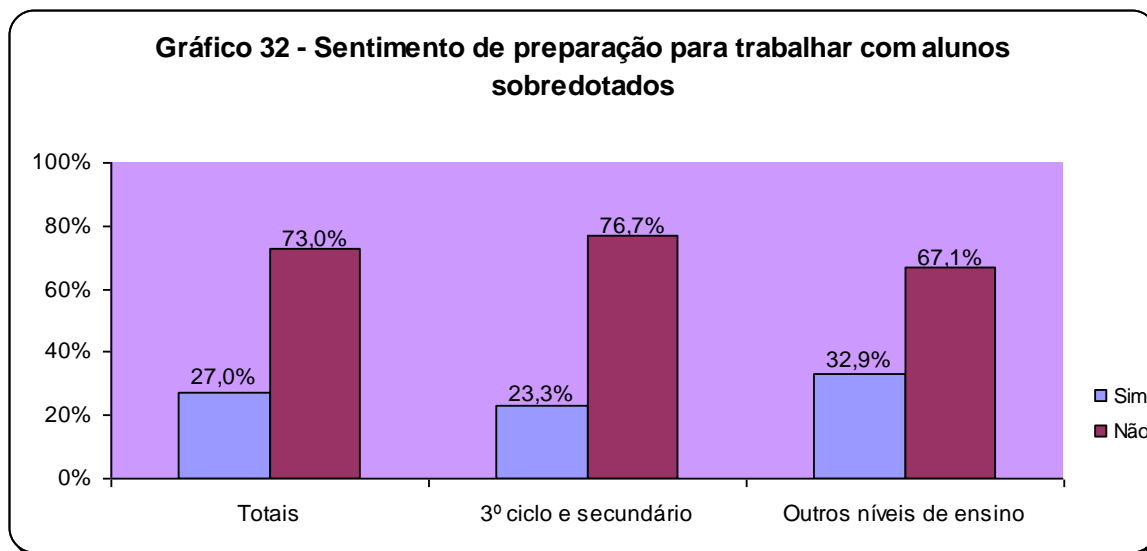
Questão 3.2. – Já pensou nessa problemática e nas suas implicações para a pedagogia em sala de aula?



73,5% (n = 144) dos docentes inquiridos afirma já ter pensado na problemática da sobredotação e nas suas implicações para a pedagogia em sala de aula, 26,5% admitem nunca ter pensado em qualquer dessas questões.

Considerando apenas o universo de docentes do 3º ciclo e secundário, verifica-se que os inquiridos que responderam “sim” a esta questão representam 70,8% (n = 85), sendo que 29,2% (n = 59) responderam “não”. Relativamente aos outros níveis de ensino, 77,6% (n = 59) admitiram já ter refletido sobre a problemática da sobredotação e as suas implicações para a pedagogia em sala de aula e 22,4% (n = 17) responderam “não”.

Questão 3.3. – Sente-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados?



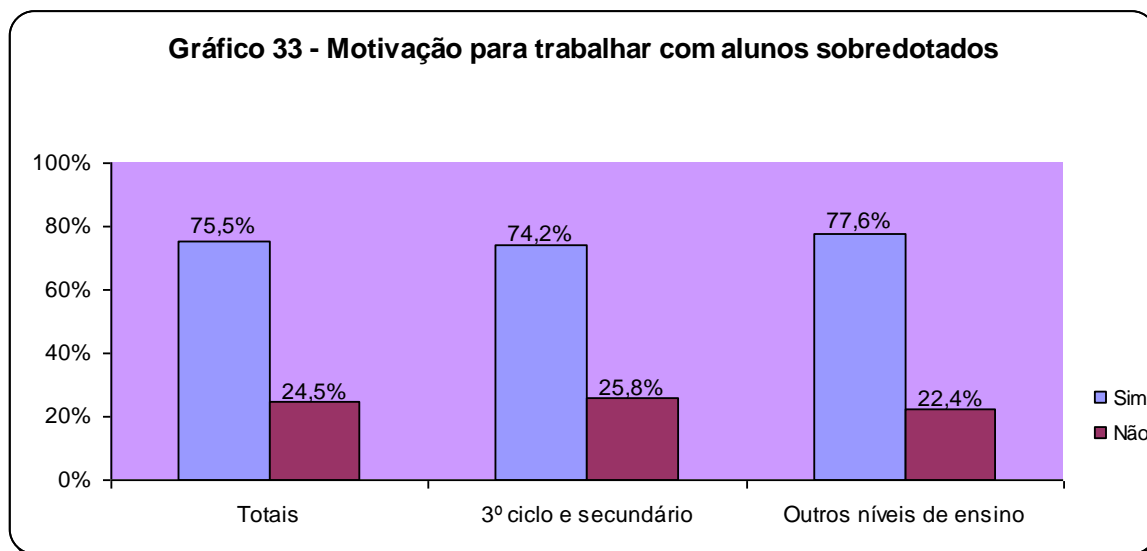
73% (n = 143) dos docentes inquiridos admitiram não se sentir preparados para trabalhar com alunos sobredotados e apenas 27% (n = 53) afirmaram estar preparados para esse trabalho.

Estabelecendo uma análise comparativa entre os docentes do 3º ciclo e secundário e os docentes de outros níveis de ensino, verifica-se que os professores destes níveis de ensino revelam sentir uma maior preparação do que os professores do 3º ciclo e secundário. Assim, 76,7% (n = 92) dos docentes do 3º ciclo e secundário admitiram não se sentir preparados para trabalhar com crianças sobredotadas, e apenas 23,3% (n = 28) responderam “sim”. Relativamente aos outros níveis de ensino, 67,1% (n = 51) responderam “não” e 32,9% (n = 25) admitiram sentir-se preparados para trabalhar com crianças sobredotadas.

De salientar ainda que 20 docentes que afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado com crianças sobredotadas, responderam “não” a esta questão. Assim como 24 docentes com formação na área da educação especial.

A maioria dos professores que afirmou não se sentir preparado, justificou a sua resposta com a falta de conhecimentos sobre sobredotação e carência de formação adequada para trabalhar com estas crianças.

Questão 3.4. – Gostaria de trabalhar com alunos sobredotados?



75,5% (n = 148) dos docentes gostaria de trabalhar com crianças sobredotadas e apenas 24,5% (n = 48) afirma não sentir essa motivação.

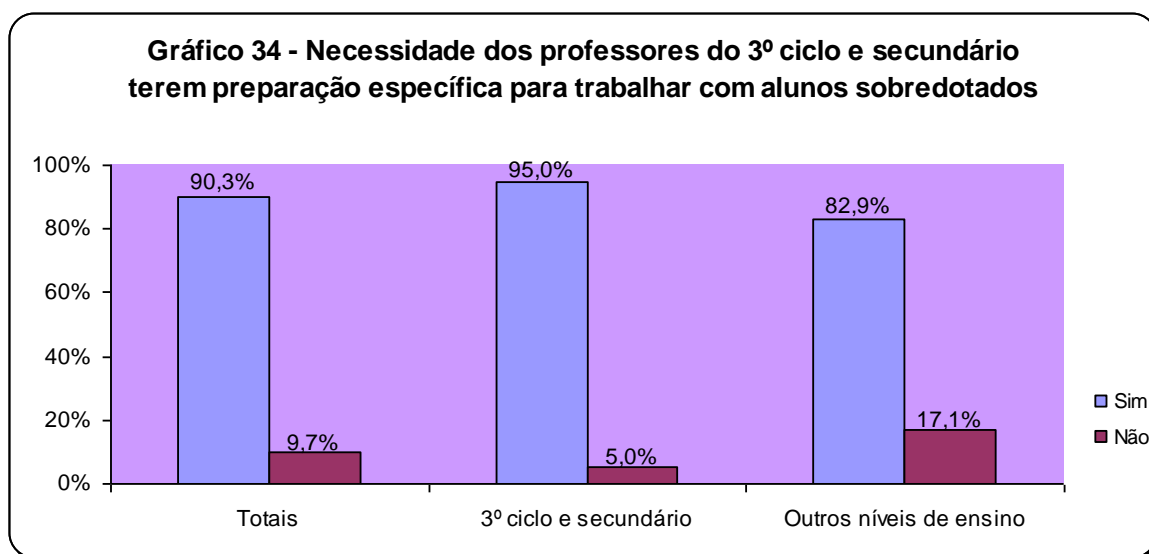
Daqueles que pertencem ao 3º ciclo e secundário, 74,2% (n = 89) responderam sentir-se motivados para esse trabalho, enquanto que 25,8% (n = 31) respondeu “não”. Os valores são ligeiramente diferentes quando se analisa as respostas dos docentes de outros níveis de ensino, pois aqui já 77,6% (n = 59) dos docentes gostaria de trabalhar com crianças sobredotadas e 22,4% (n = 17) responde não se sentir motivado para esse trabalho.

Saliente-se que onze docentes que afirmaram trabalhar ou ter trabalhado com crianças sobredotadas (um com formação específica na área das necessidades educativas especiais), admitiram não ter vontade de voltar a trabalhar com crianças sobredotadas. Sete docentes com formação específica nesta área, também responderam negativamente.

Os docentes que responderam afirmativamente justificaram as suas respostas com o desafio que consideram ser o trabalho com estas crianças, referindo ainda o factor adicional de motivação pela constante procura de novos conhecimentos.

A maioria dos docentes que respondeu negativamente justificou a sua resposta com o receio de não estar à altura para responder de forma adequada às necessidades educativas destes alunos.

Questão 3.5. – Considera que os professores do 3º ciclo e secundário devem ter algum tipo de preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados?



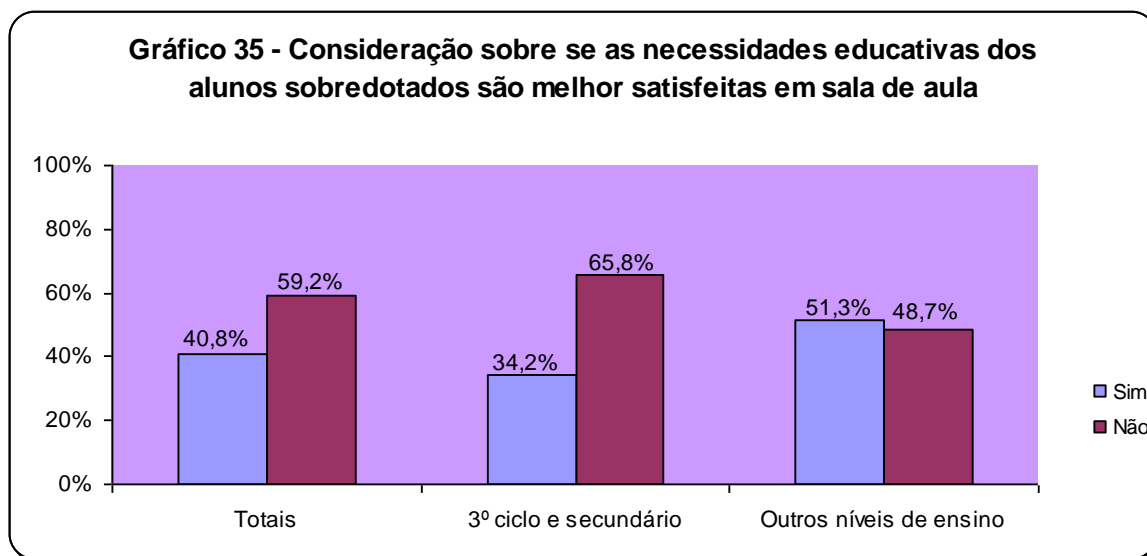
A quase totalidade dos docentes inquiridos considera que os professores do 3º ciclo e secundário devem ter preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados. Assim, as respostas de 90,3% ($n = 177$) dos docentes vão nesse sentido e apenas 19 inquiridos consideram não haver necessidade de preparação específica.

Analizando as respostas a esta questão e fazendo a comparação entre níveis de ensino, verifica-se 95% ($n = 114$) de docentes do 3º ciclo e secundário concorda com essa necessidade, enquanto que apenas 5% ($n = 6$) discorda. De notar que, quatro dos professores que responderam negativamente a esta questão tinham afirmado não se sentir preparados para trabalhar com crianças sobredotadas. Relativamente às opiniões dos docentes de outros níveis de ensino, verifica-se que a percentagem de opiniões relativas ao “sim” baixa ligeiramente, situando-se aqui nos 82,9% ($n = 63$) e 17,1% ($n = 13$) não concorda com a necessidade de preparação específica dos professores do 3º ciclo e secundário.

Quatro docentes que afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado com crianças sobredotadas responderam “não” a esta questão. No entanto, na questão anterior, tinham afirmado não gostar de trabalhar com crianças sobredotadas.

Saliente-se ainda que, quatro professores com experiência de trabalho com alunos sobredotados, afirmaram não considerar que os professores do 3º ciclo e secundário necessitem de ter preparação específica para trabalhar com este universo de alunos, sendo que dois são docentes de um desses níveis de ensino.

Questão 3.6. – Considera que as necessidades educativas dos alunos sobredotados são melhor satisfeitas em sala de aula?



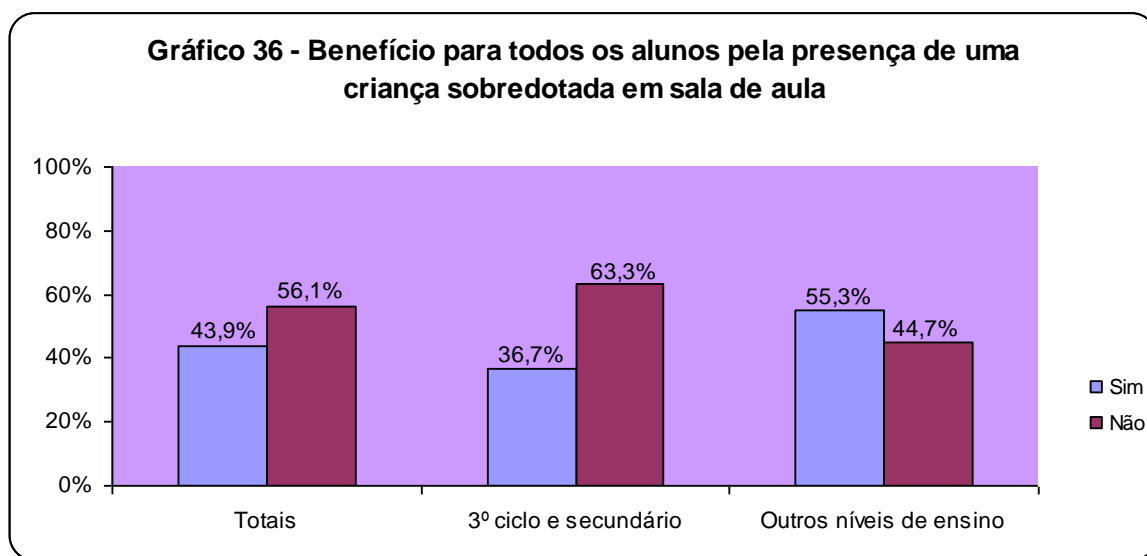
As dúvidas dos docentes relativamente a esta questão parecem ser claras, dado que os valores relativos entre as duas opções não são muito distantes. Assim, 40,8% ($n = 80$) consideram que as necessidades educativas dos alunos sobredotados são melhor satisfeitas em sala de aula, enquanto que 59,2% ($n = 116$) rejeitam essa hipótese.

Considerando apenas os docentes do 3º ciclo e secundário, 34,2% ($n = 41$) responderam “sim”, 65,8% ($n = 79$) não consideram que as necessidades educativas dos alunos sobredotados sejam melhor satisfeitas em sala de aula.

Nos outros níveis de ensino, a tendência de resposta é oposta, mas sem grande distância entre os valores. Assim, a percentagem de respostas “sim” é de 51,3% ($n = 39$) e de respostas “não” de 48,7% ($n = 37$).

Relativamente às respostas negativas, dez docentes com formação na área da educação especial e cinco docentes que afirmaram já ter trabalhado ou trabalhar com alunos sobredotados, responderam não considerar que as necessidades educativas dos alunos sobredotados sejam melhor satisfeitas em sala de aula.

Questão 3.7. – Considera que todos os alunos saem beneficiados com a presença de um aluno sobredotado em sala de aula?



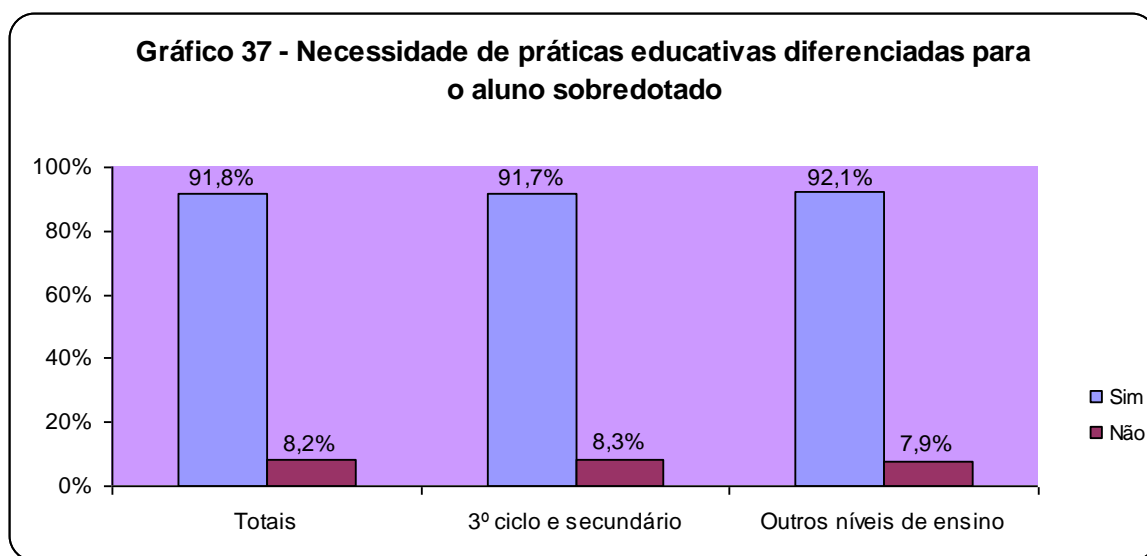
Também nesta questão, os docentes dos dois grupos de níveis de ensino em estudo apresentam tendências de resposta opostas. Assim, verifica-se que 56,1% ($n = 110$) dos inquiridos rejeita que todos os alunos possam ser beneficiados com a presença de uma criança sobredotada em sala de aula e apenas 43,9% ($n = 86$) aceita esse benefício. Neste grupo, incluem-se doze docentes com formação na área da educação especial e nove com experiência de trabalho com alunos sobredotados.

Considerando as respostas dos docentes do 3º ciclo e secundário, verifica-se que 63,3% ($n = 76$) respondeu “não” à questão e apenas 36,7% ($n = 44$) concorda que todos os alunos são beneficiados com a presença de um aluno sobredotado em sala de aula.

Estas tendências de opiniões invertem-se nos outros níveis de ensino onde 55,3% ($n = 42$) concorda com o benefício que é para todos os alunos ter um colega sobredotado em sala de aula e 44,7% ($n = 34$) discorda.

Refira-se ainda que, dois docentes com formação na área da educação especial que responderam “não” à questão anterior, também responderam negativamente a esta questão, bem como um docente com experiência de trabalho com alunos sobredotados, todos do 3º ciclo e secundário.

Questão 3.8. – Considera que o aluno sobredotado necessita de práticas educativas diferenciadas?

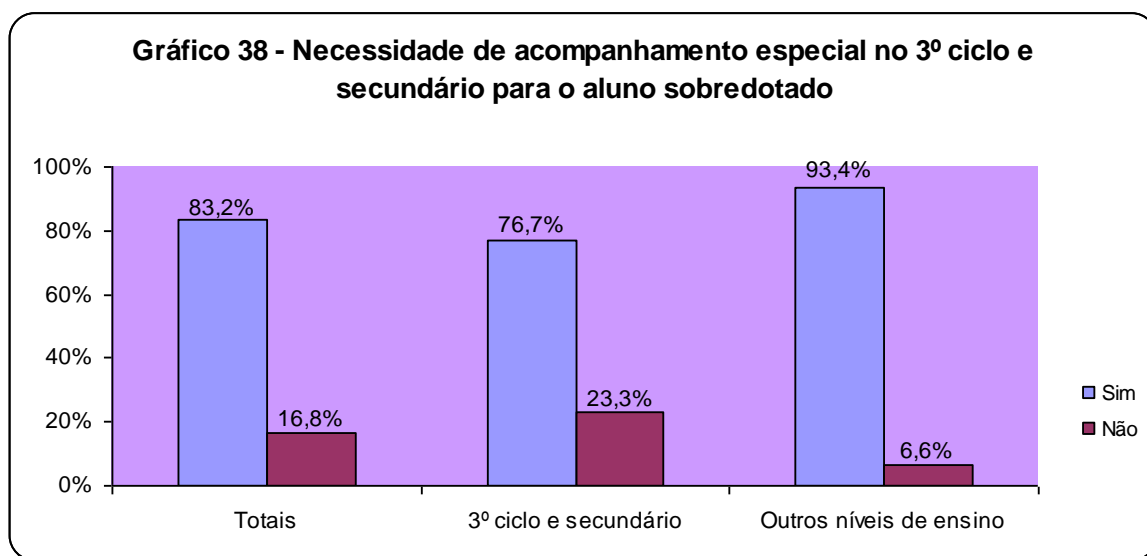


Em relação à necessidade de práticas educativas diferenciadas dirigidas a alunos sobredotados, 91,8% (n = 180) concorda que devam ser aplicadas e apenas 8,2% (n = 16) discorda da sua aplicação.

De notar que todos os docentes do 2º ciclo responderam “sim” a esta questão.

Relativamente às respostas dadas pelos docentes do 3º ciclo e secundário, verifica-se que 91,7% (n = 110) dos inquiridos destes níveis de ensino respondeu “sim” a esta questão e apenas 8,3% (n = 10) discorda da aplicação de práticas educativas diferenciadas para crianças sobredotadas. Os resultados dos inquéritos aos docentes de outros níveis de ensino acompanham este sentido de opinião, sendo que 92,1% (n = 70) concorda com a aplicação de práticas diferenciadas a alunos sobredotados e 7,9% (n = 6) discorda.

Questão 3.9. – Considera que o aluno sobredotado deve beneficiar de algum tipo de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário?



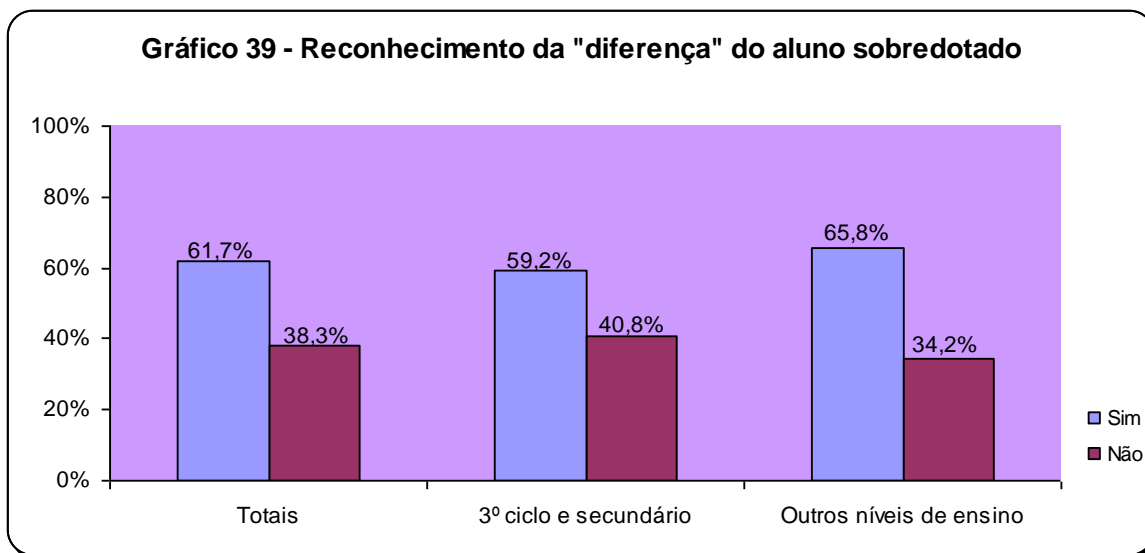
83,2% (n = 163) do total de inquiridos concorda com a necessidade de acompanhamento especial para alunos sobredotados no 3º ciclo e secundário e apenas 16,8% (n = 33) discorda (não se incluindo aqui nenhum docente do 2º ciclo).

Considerando apenas o universo de docentes do 3º ciclo e secundário, verifica-se que 76,7% (n = 92) dos inquiridos concorda com a necessidade de acompanhamento especial nos níveis de ensino que leciona e 23,3% (n = 28) discorda que o aluno sobredotado deva beneficiar de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário.

As opiniões favoráveis dos docentes de outros níveis de ensino ascendem a 93,4% (n = 71) e as desfavoráveis a 6,6% (n = 5).

De salientar que onze docentes com formação responderam “sim” a esta questão e haviam também respondido “sim” à questão anterior, bem como doze docentes que afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado com alunos sobredotados, todos docentes do 3º ciclo e secundário.

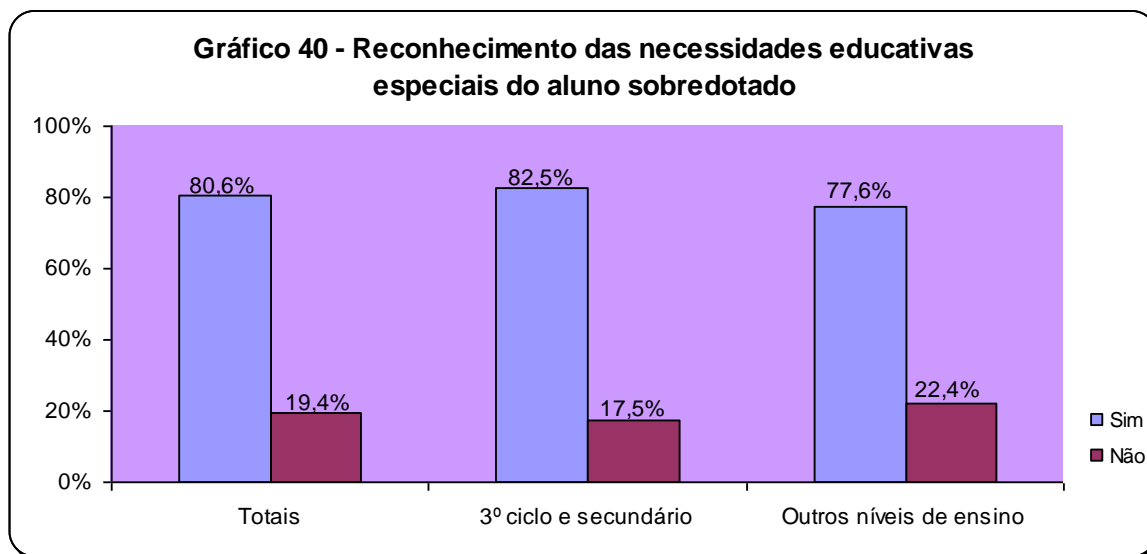
Questão 3.10. – Considera que o aluno sobredotado é um aluno “diferente”, tal como um aluno deficiente?



61,7% (n = 121) dos docentes inquiridos reconhece que o aluno sobredotado é “diferente” e 38,3% (n = 75) rejeita essa ideia (neste universo estão incluídos dez docentes com formação em educação especial e quinze docentes com experiência de trabalho com alunos sobredotados).

Através da análise comparativa, verifica-se que 59,2% (n = 71) dos docentes do 3º ciclo e secundário reconhecem a diferença da criança sobredotada, bem como 65,8% (n = 50) dos inquiridos de outros níveis de ensino, sendo que 40,8% (n = 49) e 34,2%, dos docentes do 3º ciclo e secundário e de outros níveis de ensino, respetivamente, não aceitam essa ideia.

Questão 3.11. – Considera que um aluno, por ser sobredotado, tem Necessidades Educativas Especiais?



80,6% (n = 158) considera que o aluno sobredotado tem necessidades educativas especiais e 19,4% (n = 38) discorda dessa relação. De notar que, no universo de docentes que responderam “não”, estão quatro com formação na área da educação especial e sete com experiência de trabalho com alunos sobredotados (cinco destes pertencentes ao 3º ciclo e secundário).

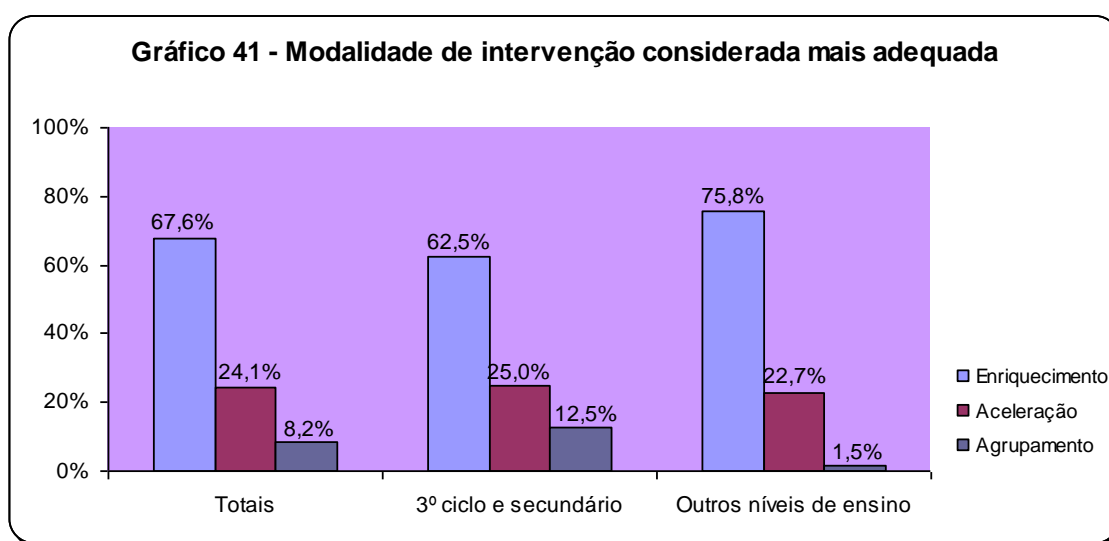
Analisando-se os resultados obtidos e estabelecendo a comparação entre o universo de docentes do 3º ciclo e secundário e o universo de docentes de outros níveis de ensino, 82,5% (n = 99) dos docentes do primeiro grupo e 77,6% (n = 59) dos docentes do segundo grupo concorda que a criança sobredotada tem necessidades educativas especiais, sendo que, respetivamente, 17,5% (n = 21) e 22,4% (n = 17) discorda.

Comparando-se as respostas a esta questão, com as respostas obtidas na questão anterior, verifica-se que, relativamente ao 3º ciclo e secundário, dos quarenta e nove docentes que não consideravam ser a criança sobredotada uma criança “diferente”, vinte e um também não consideram que o aluno sobredotado tenha necessidades educativas especiais. Relativamente aos outros níveis de ensino, dos vinte e seis docentes que assinalaram “não” na questão anterior, dezasseis assinalaram a mesma opção nesta questão.

Questão 3.12. – Se respondeu afirmativamente à questão anterior, qual pensa ser a melhor forma de intervenção relativamente a estes alunos?

Nesta questão, o universo de inquiridos é de cento e cinquenta e oito, uma vez que só se pedia uma resposta aos docentes que consideraram que o aluno sobredotado tem necessidades educativas especiais. Dava-se ainda a possibilidade de assinalar mais do que uma hipótese.

A análise vai englobar, não só a modalidade de intervenção considerada mais adequada (enriquecimento, aceleração ou agrupamento), como também as várias formas de enriquecimento e de agrupamento preferidas pelos inquiridos.



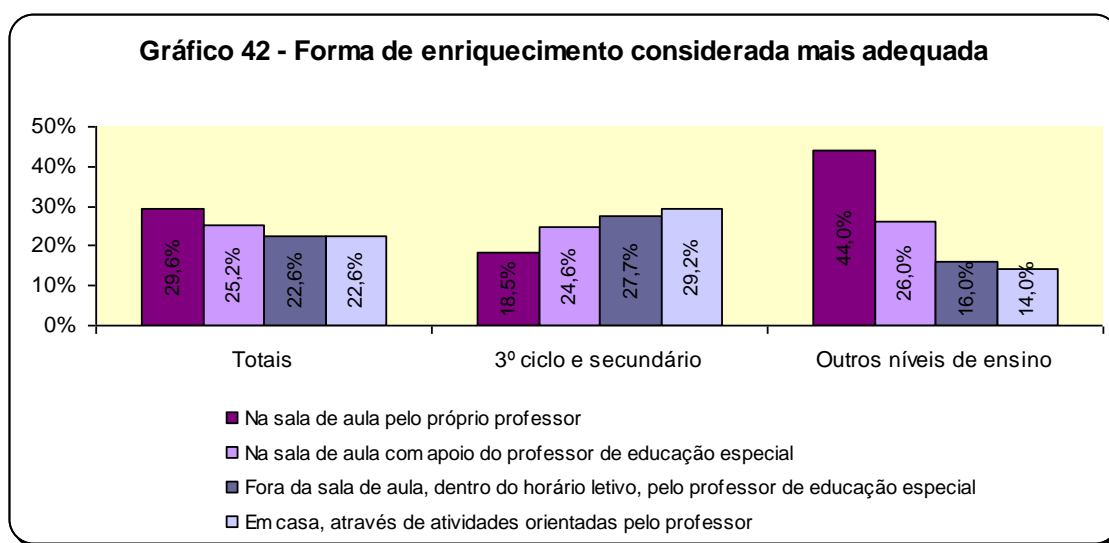
Relativamente à modalidade de intervenção mais adequada, 67,6%³² das respostas vão no sentido do enriquecimento, 24,1% dos inquiridos prefere a aceleração e 8,2% refere o agrupamento.

Considerando os docentes do 3º ciclo e secundário, o contributo para a percentagem relativa ao enriquecimento é de 62,5%, 25% é o peso inquiridos para deste grupo de docentes que prefere a aceleração e apenas 12,5% optaria pelo agrupamento, modalidade de intervenção praticamente rejeitada nos outros níveis de ensino, pois houve apenas 1,5% de respostas neste sentido. Neste grupo de inquiridos, 75,8% das preferências destina-se ao

³² Não se apresentam aqui os valores das frequências absolutas uma vez que cada docente poderia assinalar mais do que uma opção, pelo que se considerou essa informação desnecessária e sem utilidade prática.

agrupamento e 22,7% à aceleração. De notar que, apenas dois docentes do 2º ciclo com formação na área da educação especial, assinalaram a sua preferência pelo agrupamento.

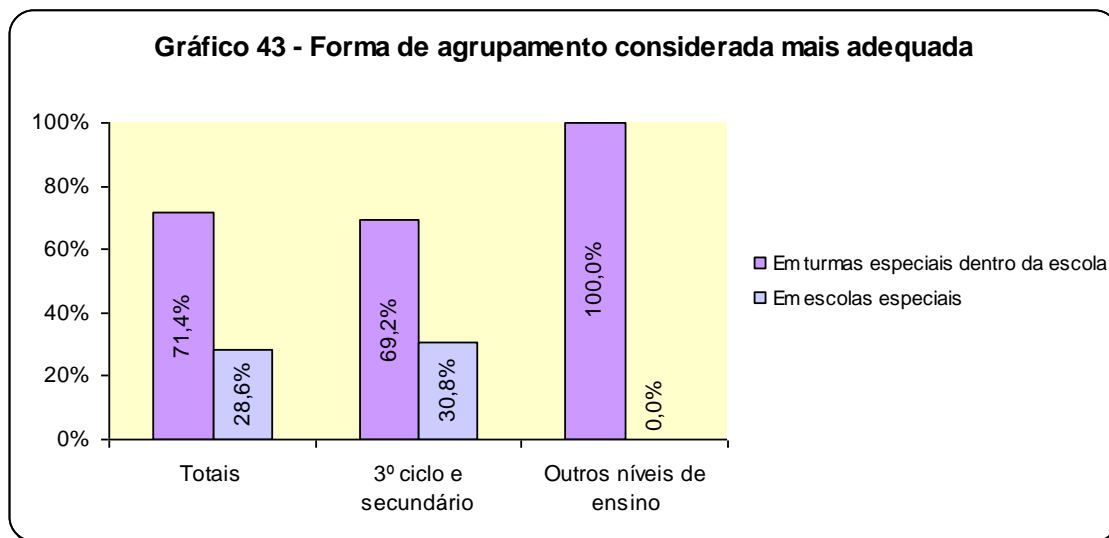
De seguida analisa-se a opinião dos docentes que preferem o enriquecimento e o agrupamento, relativamente à forma de cada uma dessas modalidades que consideram mais adequada. Neste sentido, as percentagens obtidas totais e por ciclo têm por base os valores relativos apenas ao enriquecimento ou ao agrupamento, sendo que, para se poder analisar as preferências por nível de ensino, os dados do 3º ciclo e secundário e dos outros níveis de ensino têm por base, mais uma vez, o total de respostas desses grupos de níveis de ensino.



No que respeita à forma de enriquecimento considerada mais adequada, 29,6% dos inquiridos que preferem a modalidade enriquecimento prefere o enriquecimento na sala de aula pelo próprio professor, considerando como segunda modalidade preferida, o enriquecimento também na sala de aula, mas agora com o apoio do professor de educação especial.

Olhando apenas para os dados relativos ao 3º ciclo e secundário, verifica-se que a percentagem de docentes que prefere o enriquecimento em casa, através de atividades orientadas pelo professor se eleva a 29,2%, sendo que 27,7% prefere o enriquecimento fora da sala de aula, dentro do horário letivo, com o apoio do professor de educação especial.

Os dados relativos aos docentes de outros níveis de ensino são substancialmente diferentes, uma vez que 44% refere que é preferível o enriquecimento em sala de aula pelo próprio professor e 26% opta pelo enriquecimento em sala de aula pelo professor de educação especial.



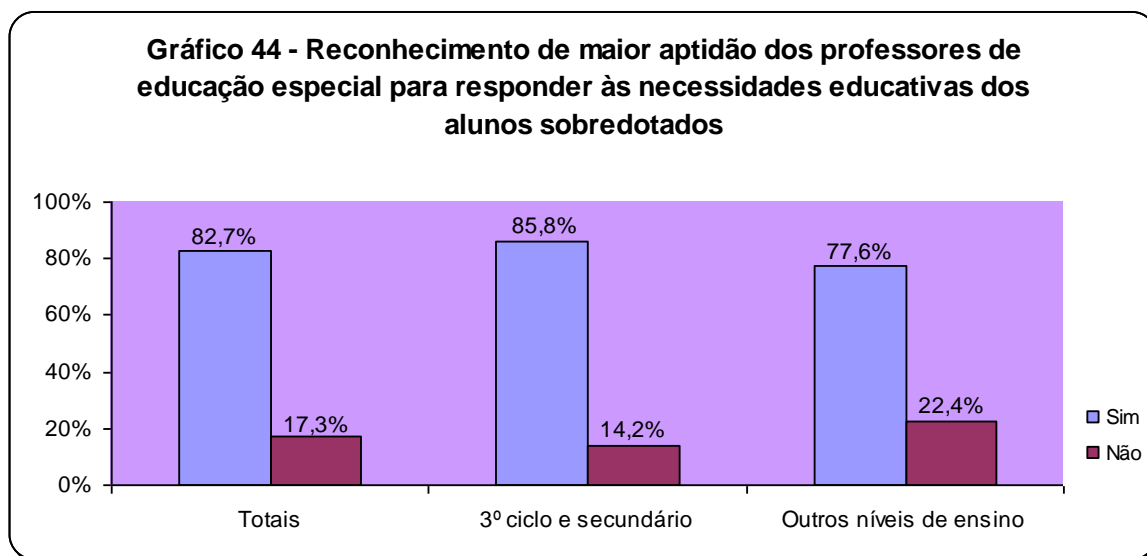
Os professores do 1º ciclo que assinalaram o agrupamento como modalidade de atendimento mais adequada consideraram que este se deve fazer em turmas especiais dentro da escola. É também a opinião de 71,4% da totalidade dos docentes inquiridos que preferem o agrupamento e de 69,2% dos inquiridos do 3º ciclo e secundário que também optam pelo agrupamento.

Em resumo, verifica-se que, relativamente à totalidade dos docentes inquiridos, a opção preferida seria a aceleração, seguida do enriquecimento em sala de aula pelo próprio professor e só depois o enriquecimento também em sala de aula, mas com o apoio do professor de educação especial.

Relativamente aos docentes do 3º ciclo e secundário, o enriquecimento em casa é o preferido, seguindo-se a aceleração e só depois o enriquecimento fora da sala de aula pelo professor de educação especial.

Os dados relativos aos outros níveis de ensino são, mais uma vez, um pouco diferentes, dado que em primeiro lugar das opções está o enriquecimento em sala de aula pelo próprio professor, seguindo-se a aceleração e só depois o enriquecimento em da sala de aula como o apoio do professor de educação especial.

Questão 3.13. – Considera que os professores de educação especial estão mais aptos para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados do que os professores do ensino regular sem especialização nessa área?



82,7% (n = 162) dos docentes inquiridos consideram que os professores de educação especial estão mais aptos para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados em comparação com os professores do ensino regular sem especialização nessa área.

Os inquiridos do 3º ciclo e secundário reconhecem mais facilmente essa aptidão do que os professores de outros níveis de ensino, com percentagens relativas às respostas “sim” de, respetivamente, 85,8% (n = 103) e 77,6% (n = 59).

17,3% (n = 34) do total de inquiridos respondeu “não”, tal como 14,2% (n = 17) docentes do 3º ciclo e secundário e 22,4% (n = 17) dos docentes de “outros níveis de ensino). Neste universo estão oito docentes com especialização em educação especial, assim como seis docentes que afirmaram ter trabalhado ou trabalhar com crianças sobredotadas.

Saliente-se ainda que, a maioria dos professores do 3º ciclo e secundário que responderam “não” tinham considerado que os professores devem ter formação adequada para trabalhar com estes alunos (dezoito), que se trata de alunos com necessidade de práticas educativas diferenciadas (catorze), que devem beneficiar de acompanhamento (onze), que são alunos com NEE (doze). Para além disso, referiram não se sentir preparados para trabalhar com estes alunos (dez, três deles por falta de formação!).

A tendência anterior foi agora verificada nas respostas dos docentes do 1º ciclo que também aqui responderam negativamente. O mesmo se verifica nas respostas dos docentes do 2º ciclo que referiram “não”.

No entanto, um desses docentes não considerou que a criança sobredotada tenha NEE, outro afirmou que se sente preparado para trabalhar com estas crianças, que os professores não têm de ter formação específica, mas que a criança necessita de práticas educativas diferenciadas e talvez de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário, porque tem NEE.

2.3.3. *As práticas pedagógicas direccionadas para alunos sobredotados*

Considerando que, neste grupo, se utilizou no questionário uma escala tipo *Likert* de 5 pontos para mensurar o grau de concordância dos sujeitos respondentes, para uma melhor análise dos resultados obtidos será apresentado, para cada questão, o gráfico de frequências relativas³³ e a tabela relativa ao *Ranking* Médio da pontuação atribuída às respostas em relação à frequência das respostas dos respondentes que fizeram tal atribuição.

Para o cálculo deste valor utilizou-se o método de análise de escala tipo *Likert* apresentado por Malhotra (2001).

Assim, avaliar-se-á o grau de concordância ou discordância dos respondentes relativamente a cada afirmação não só pela análise do respetivo gráfico de frequências relativas, como também pelo cálculo daquela grandeza, sendo que às respostas relativas ao “ponto neutro” (não concordo, nem discordo) se aplicará a ponderação de 3 valores, às respostas concordantes os valores 5 e 4 e às respostas discordantes os valores 2 e 1.

³³ Onde se apresentam as frequências relativas considerando o total de docentes respondentes, bem como o peso de cada nível de ensino em estudo para esse total. No texto de análise apresentado, poderão ainda fazer-se referência aos valores relativos considerando apenas o total de docentes respondentes em cada nível de ensino em estudo, para que se possa fazer uma análise comparativa aos resultados obtidos.

Afirmção 1 – O aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente:

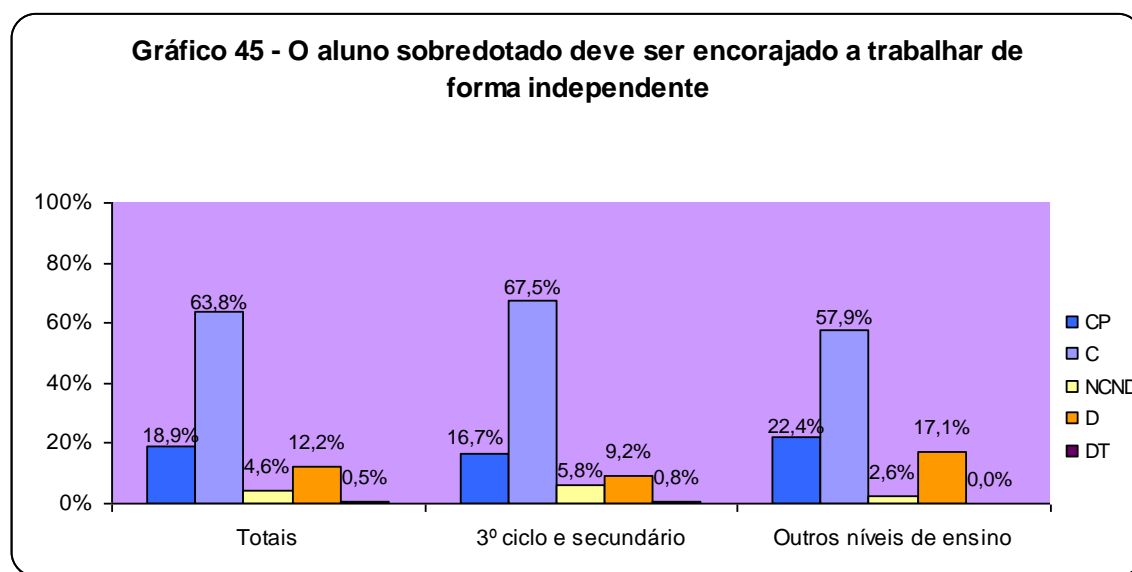


Tabela 1

Ranking médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado deve ser encorajado a trabalhar de forma independente”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	37	125	9	24	1	3,88 ³⁴	3,88
3º ciclo e secundário	20	81	7	11	1	2,39	3,90
Outros níveis de ensino	17	44	2	13	0	1,49	3,86

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Relativamente a esta afirmação verifica-se que a maioria dos professores concorda (fr = 63,8%) ou concorda plenamente (fr = 18,9%), sendo que o *ranking* médio se situa nos 3,88 (portanto, a nível da concordância).

Em termos comparativos entre os dois níveis de ensino em estudo, também a concordância prevalece, sendo que no 3º ciclo e secundário 67,5% (n = 81) dos docentes inquiridos concorda e 16,7% (n = 20) concorda plenamente (perfazendo um total de 84,2%). Por seu lado, nos outros níveis de ensino a percentagem de respostas “concordo”

³⁴ *Ranking* médio = $((37*5)+(125*4)+(9*3)+(24*2)+(1*1))/196 = 3,88$

é ligeiramente inferior (fr = 57,9%) e as respostas “concordo plenamente” ascendem a 22,4% (perfazendo um total de 80,3%). Assim, o *ranking* médio é ligeiramente superior no 3º ciclo e secundário.

De salientar que, o docente do 3º ciclo e secundário que discorda totalmente não tem qualquer formação em educação especial e nunca trabalhou com alunos sobredotados. Quanto aos docentes que discordam, cinco afirmaram ter formação em educação especial (três do 2º ciclo e dois do 3º ciclo e secundário, sendo que destes um afirmou já ter também trabalhado com alunos sobredotados).

Afirmação 2 – O aluno sobredotado é, naturalmente, motivado e interessado, pelo que não carece de um ensino diferenciado:

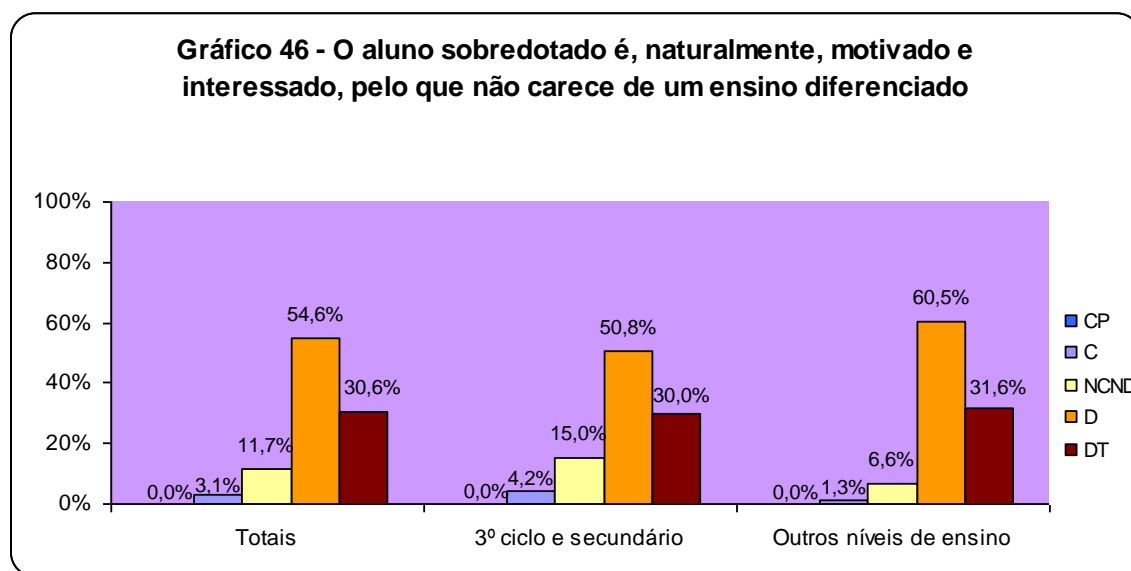


Tabela 2

***Ranking* médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado é, naturalmente, motivado e interessado, pelo que não carece de um ensino diferenciado”**

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					<i>Ranking</i> médio*	<i>Ranking</i> médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	0	6	23	107	60	1,87	1,87
3º ciclo e secundário	0	5	18	61	36	1,18	1,93
Outros níveis de ensino	0	1	5	46	24	0,69	1,78

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

A grande maioria dos docentes discorda ($fr = 54,6\%$) ou discorda totalmente ($fr = 30,6\%$) desta afirmação, considerando que o aluno sobredotado carece de um ensino diferenciado. O *ranking* médio tende assim para a discordância ($rm = 1,87$). Para estes valores contribuem 97 docentes do 3º ciclo e secundário (cerca de 49,5% do total de docentes inquiridos), bem como 70 docentes dos outros níveis de ensino (ascendendo a 35,7% do total de docentes inquiridos).

Relativamente à comparação entre os níveis de ensino em estudo, verifica-se que a contribuição do 3º ciclo e secundário para *ranking* médio total é consideravelmente superior (1,18 contra 0,69 dos outros níveis de ensino). Em termos percentuais, verifica-se que 92,1% ($n = 70$) dos docentes dos outros níveis de ensino discorda ($fr = 60,5\%$) ou discorda totalmente ($fr = 31,6\%$) desta afirmação, em comparação com 80,8% ($n = 91$) dos docentes do 3º ciclo e secundário, sendo que aqui 50,8% ($n = 61$) discorda e 30% ($n = 36$) discorda totalmente da afirmação. De referir que, dos seis docentes que concordam com a afirmação, apenas um docente do 2º ciclo afirmou ter formação especializada em educação especial.

Cruzando³⁵ os estes dados, com os obtidos para a afirmação da parte 2 “a sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada”, verifica-se o mesmo sentido de resposta, considerando-se necessário estimular e encorajar o aluno sobredotado, pelo que é necessário um ensino diferenciado. Também os resultados das respostas às questões 3.8 (considera que o aluno sobredotado necessita de práticas educativas diferenciadas?), 3.9. (considera que o aluno sobredotado deve beneficiar de algum tipo de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário?), 3.10. (considera que o aluno sobredotado é um aluno “diferente”, tal como um aluno com défice cognitivo ou um aluno deficiente motor?) e 3.11. (considera que a criança, por ser sobredotada, tem necessidades educativas especiais?) vão no sentido dos resultados aqui obtidos, sempre com os professores do 3º ciclo e secundário com valores concordantes com a literatura abaixo dos apresentados pelos docentes dos outros níveis de ensino, à exceção da última questão em que a percentagem de docentes que considera que a criança sobredotada não tem NEE é

³⁵ Para melhor se analisar a consistência das respostas obtidas, cruzaram-se os dados obtidos nesta parte do questionário com os obtidos nas partes 2 e 3, apresentando-se conclusões desse cruzamento quando as mesmas são pertinentes.

superior nos outros níveis de ensino. Registe-se ainda que há uma grande proximidade, em especial, com as tendências verificadas na questão 3.8.

Afirmação 3 – O professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso:

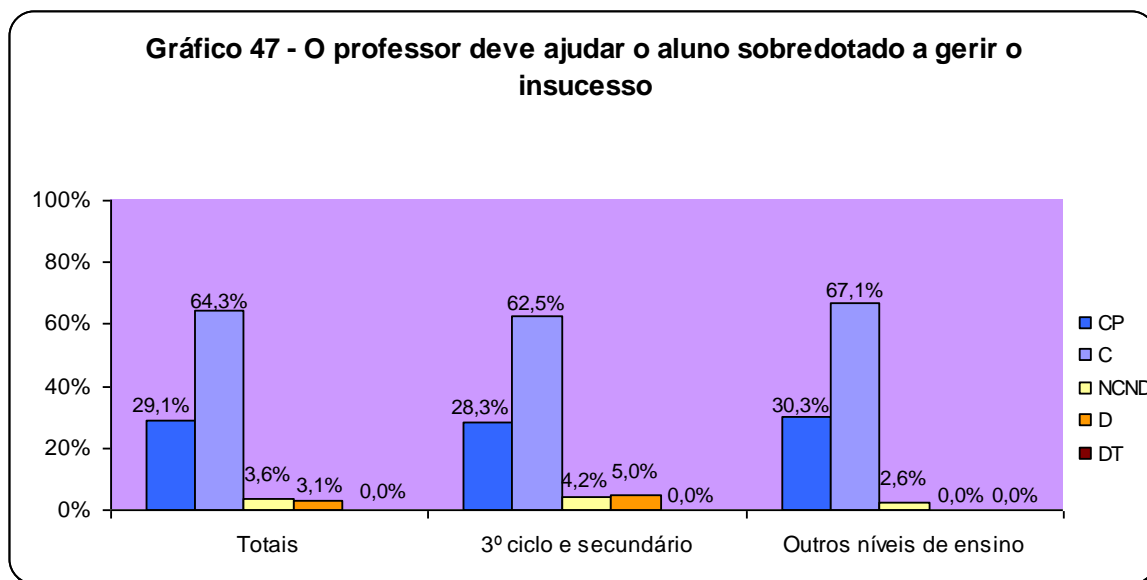


Tabela 3

Ranking médio relativo à afirmação “o professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	57	126	7	6	0	4,19	4,19
3º ciclo e secundário	34	75	5	6	0	2,54	4,14
Outros níveis de ensino	23	51	2	0	0	1,66	4,28

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

93,4% do total de docentes inquiridos concorda (fr = 63,4%) ou concorda plenamente (fr = 29,1%) que o professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso. O *ranking* médio total é de 4,19, o que demonstra uma quase aproximação à concordância plena.

Procedendo-se à comparação entre os dois grupos de níveis de ensino em estudo, verifica-se que no 3º ciclo e secundário 90,8 % (n = 109) dos docentes inquiridos concorda (n = 75) ou concorda plenamente (n = 34), sendo que esse valor ascende a 97,4% (n = 74)

quando analisadas as respostas dos docentes de outros níveis de ensino. Desta forma, o *ranking* médio dos docentes de outros níveis de ensino atinge 4,28 valores, enquanto que no 3º ciclo e secundário é de 4,14 valores.

Registe-se que, dos seis docentes do 3º ciclo e secundário que discordaram com a afirmação, dois trabalharam já com alunos sobredotados, embora não tendo qualquer formação na área das necessidades educativas especiais. De todos os docentes que tomaram uma posição neutra, apenas um docente do 2º ciclo tem formação específica nesta área.

Cruzando-se estes resultados com os obtidos na parte 2 do questionário relativamente às afirmações “as crianças sobredotadas têm medo crónico da desaprovação, crítica e rejeição” e “as crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimentos de impotência, depressão e baixa auto-estima” a maioria dos docentes considerou estas duas afirmações como sendo falsas, no entanto agora indicaram ser necessário que o professor ajude o aluno sobredotado a gerir o insucesso.

Afirmação 4 – O professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula:

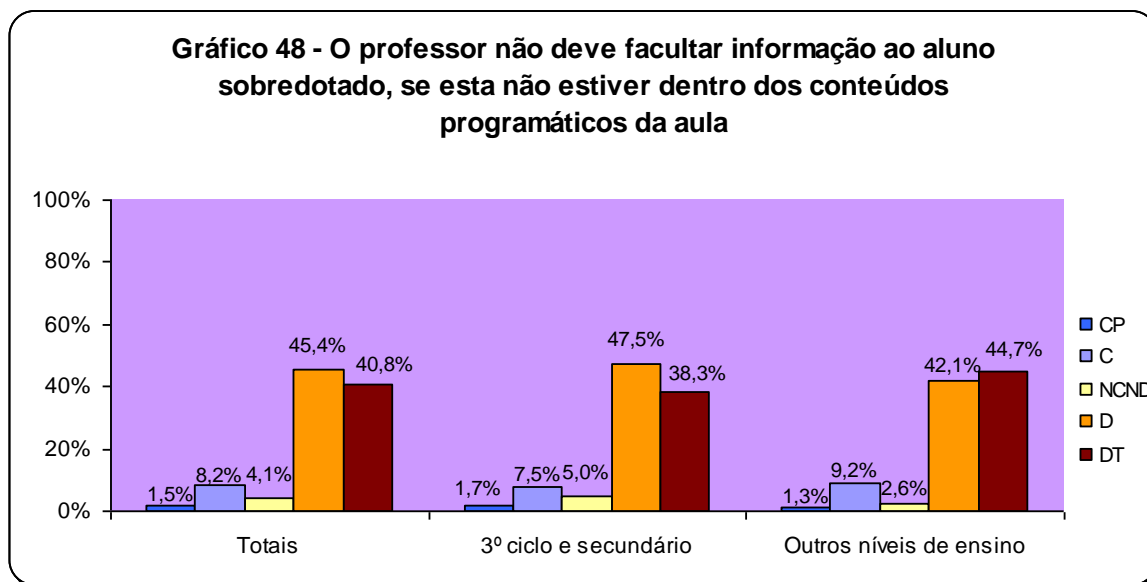


Tabela 4

Ranking médio relativo à afirmação “o professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	3	16	8	89	80	1,84	1,84
3º ciclo e secundário	2	9	6	57	46	1,14	1,87
Outros níveis de ensino	1	7	2	32	34	0,70	1,80

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

86,2% dos docentes respondentes discorda (fr = 45,4%) ou discorda totalmente (fr = 40,8%) desta afirmação, sendo que o *ranking* médio se situa em 1,84.

Em termos comparativos entre os dois grupos de níveis de ensino em estudo, a percentagem de respostas não concordantes com a afirmação é ligeiramente superior no grupo “outros níveis de ensino” (86,8%, que correspondem a 66, contra 85,8%, que correspondem a 103 dos 169 inquiridos que responderam não concordantemente). Por seu lado, o *ranking* médio é ligeiramente superior no 3º ciclo e secundário (1,87 contra 1,80), uma vez que aqui há onze docentes que afirmaram concordar ou concordar totalmente com a afirmação, enquanto que no grupo “outros níveis de ensino” foram oito as respostas nesse sentido. Dos docentes que concordaram ou concordaram plenamente com a afirmação, onze pertencem ao 3º ciclo e secundário, sendo que um afirmou já ter trabalhado com alunos sobredotados, e oito ao grupo “outros níveis de ensino”, um destes com formação na área das necessidades educativas especiais.

Pelo cruzamento³⁶ dos resultados obtidos nesta afirmação e os obtidos na questão 2 (os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado) regista-se que há sete docentes no grupo “outros níveis de ensino”, apenas um com formação na área das NEE e todos sem experiência com alunos sobredotados, que discordam com a afirmação 2 mas concordam com a afirmação que agora se analisa. Por seu lado, no 3º ciclo e secundário, nove docentes, apresentaram

³⁶ Sempre que se considerou pertinente para a análise, cruzaram-se os resultados obtidos com as respostas às questões de sentidos equivalentes desta parte 4.

respostas discordantes com a questão 2 mas concordantes com a questão 4. Nenhum destes docentes tem formação na área das NEE e/ou trabalhou com alunos sobredotados.

Afirmação 5 – Deve “exigir-se” ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele:

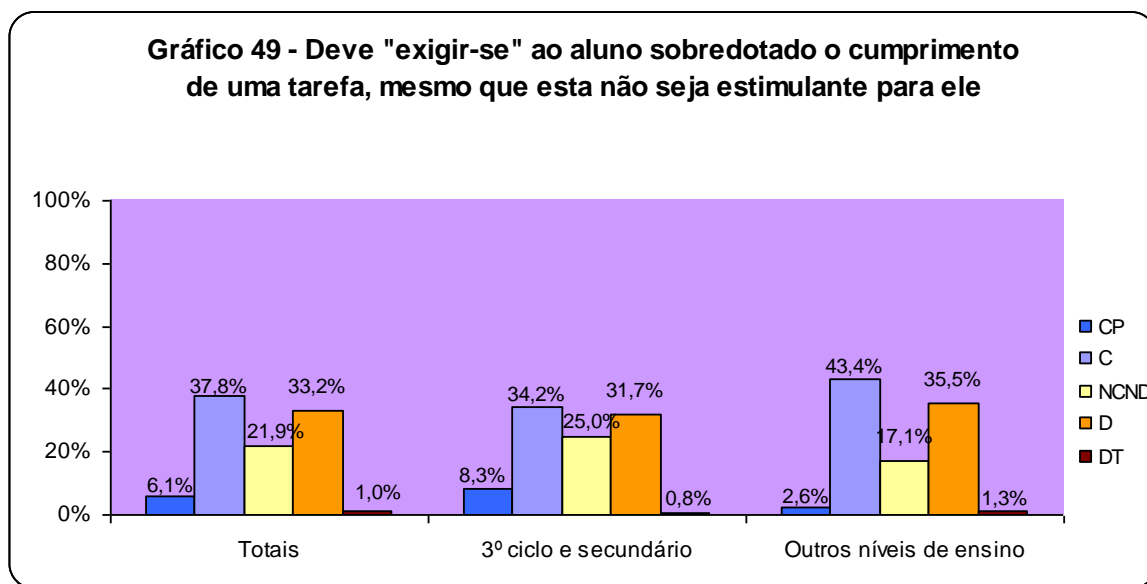


Tabela 5

Ranking médio relativo à afirmação “deve “exigir-se ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	12	74	43	65	2	3,15	3,15
3º ciclo e secundário	10	41	30	38	1	1,94	3,18
Outros níveis de ensino	2	33	13	27	1	1,20	3,11

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Quanto a esta afirmação, não há uma clara tendência de resposta. De facto verifica-se que as respostas pendem ligeiramente para a concordância, com uma percentagem de 43,9% (n = 86), no entanto é muito elevada a percentagem de docentes que não concorda (fr = 34,2%), sendo ainda de assinalar o elevado valor das respostas de não implicação (“não concordo nem discordo”), com um total de 21,9% (n = 43) de inquiridos a preferirem

esta opção. Desta forma, o *ranking* médio de 3,15 aproxima-se muito dos valores de não implicação.

Em termos comparativos, $\frac{1}{4}$ dos docentes do 3º ciclo e secundário optam por uma postura de não implicação nesta questão e 42,5% concordam (n = 41) ou concordam totalmente (n = 10), enquanto que 47% dos docentes de outros níveis de ensino concordam (n = 33) ou concordam totalmente (n = 2) e a percentagem de respostas “não concordo nem discordo” é de 17,1% (n = 13).

De assinalar que sessenta e três docentes assinalaram a sua concordância com a afirmação 3 (o professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso) e a discordância com a afirmação que agora se analisa, destes, trinta e seis docentes do 3º ciclo e secundário (dos quais dois com formação, seis com experiência com alunos sobredotados e um docente com as duas valências), vinte e sete docentes pertencentes ao grupo “outros níveis de ensino” (dos quais sete com formação e dois com experiência de trabalho com alunos sobredotados).

Afirmação 6 – Deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas:

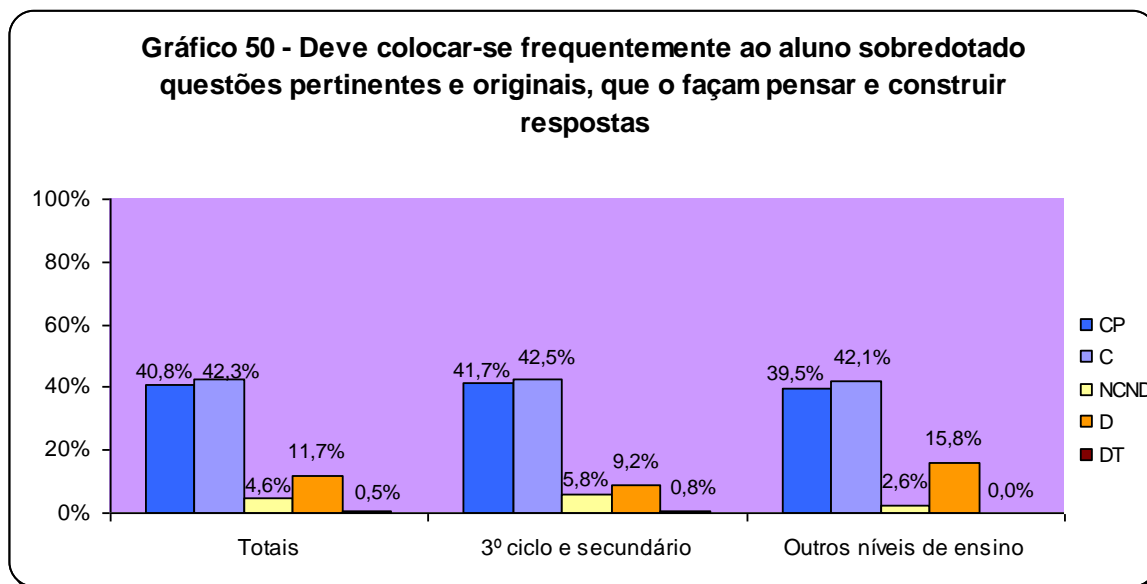


Tabela 6

Ranking médio relativo à afirmação “deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	80	83	9	23	1	4,11	4,11
3º ciclo e secundário	50	51	7	11	1	2,54	4,15
Outros níveis de ensino	30	32	2	12	0	1,57	4,05

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

83,1% dos docentes inquiridos concorda plenamente ($n = 80$) ou concorda ($n = 83$) que devem ser colocadas com frequência questões pertinentes e originais ao aluno sobredotado. O *ranking* médio total ascende a 4,11, com o 3º ciclo e secundário a contribuir para esse valor com um *ranking* médio de 2,54.

Em termos comparativos, 84,2% dos docentes inquiridos do 3º ciclo e secundário afirmaram concordar ($n = 51$) ou concordar plenamente ($n = 50$) com a afirmação, perfazendo um *ranking* médio nesse grupo de docentes de 4,15, enquanto que no grupo “outros níveis de ensino” 81,6% concorda ($n = 32$) ou concorda plenamente ($n = 30$) com a prática pedagógica apontada, perfazendo um *ranking* médio de 4,05. Dos docentes que discordam ou discordam totalmente da afirmação, apenas um afirmou ter formação na área das NEE (docente do grupo “outros níveis de ensino”).

Relativamente ao cruzamento de dados entre as respostas dadas a esta afirmação e à afirmação 1 (o aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente), no 3º ciclo e secundário, oito docentes apontaram a sua discordância com a questão 1 e a concordância com a questão 8 (um docente com formação na área das NEE e outro docente também com experiência com alunos sobredotados), ao contrário, seis docentes afirmaram concordar com a afirmação 1 e discordar com a questão que agora se analisa e três docentes discordam das duas afirmações (todos sem formação e sem experiência com alunos sobredotados). Quanto às respostas dadas pelos docentes do grupo “outros níveis de ensino”, foram cinco aqueles que registaram a sua concordância com a afirmação 1 e discordância com a afirmação 6, dez docentes têm opiniões de sentido contrário (dois com formação na área das NEE) e dois docentes discordam com as duas afirmações (um com formação na área das NEE).

Afirmção 7 – O professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a pedir ajuda:

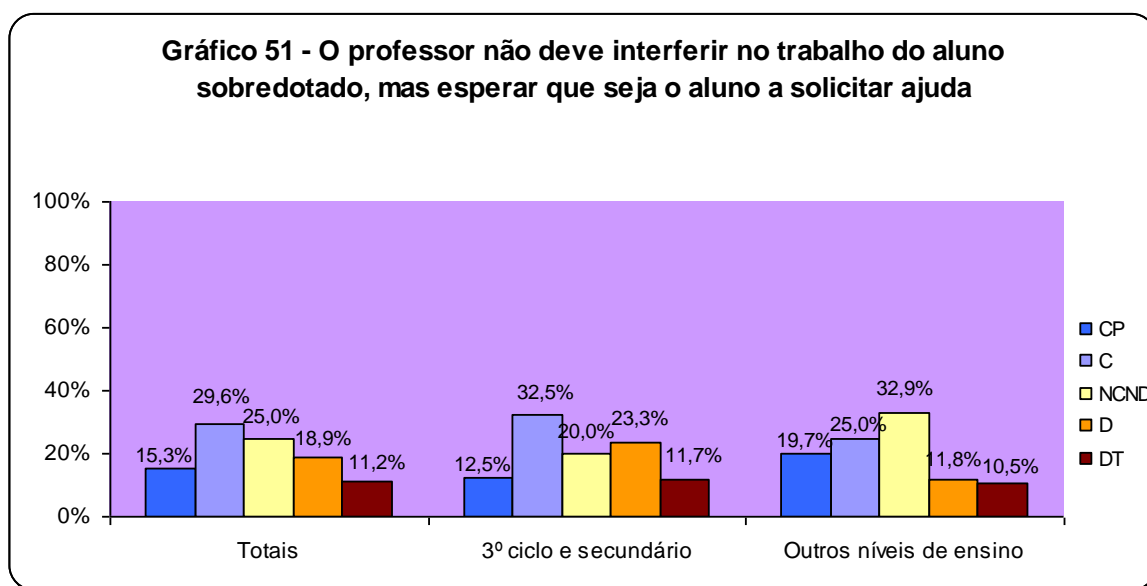


Tabela 7

Ranking médio relativo à afirmação “o professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a pedir ajuda”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	30	58	49	37	22	3,19	3,19
3º ciclo e secundário	15	39	24	28	14	1,90	3,11
Outros níveis de ensino	15	19	25	9	8	1,29	3,32

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Pela análise do gráfico verifica-se que $\frac{1}{4}$ dos docentes que responderam ao questionário assumiram uma postura de não implicação ao optarem por responder “não concordo nem discordo”. Apesar disso, os resultados obtidos tendem para a concordância, com 44,9% dos docentes a concordar ($n = 58$) ou mesmo a concordar plenamente ($n = 30$), sendo o *ranking* médio de 3,19.

Em termos comparativos, os níveis de concordância com a afirmação rondam os 45% nos dois grupos de docentes em análise, com o *ranking* médio do 3º ciclo e secundário ligeiramente inferior. No entanto, verifica-se que há mais docentes do grupo “outros níveis

de ensino” a assumir uma postura de não implicação, com 32,9% de docentes a responder “não concordo nem discordo”.

Pela análise cruzada às respostas obtidas nesta parte do questionário e comparando com os resultados da questão 1, trinta e quatro docentes do 3º ciclo e secundário entendem que o aluno sobredotado deve ser encorajado a trabalhar de forma independente, mas discordam que o professor não deva interferir no trabalho deste aluno, esperando que seja este a solicitar ajuda (seis destes docentes afirmaram ter experiência na área das NEE e outros seis terem experiência de trabalho com alunos sobredotados), por seu lado, nove docentes de “outros níveis de ensino” têm também estas opiniões (dois com formação na área das NEE, mas que nunca trabalharam com alunos sobredotados e um outro docente afirmou não ter essa formação mas ter experiência de trabalho com estes alunos). Relativamente às opções contrárias (discordar que o aluno sobredotado deva ser encorajado a trabalhar de forma independente, mas concordar que o professor não interfira no seu trabalho) encontram-se seis docentes do 3º ciclo e secundário (dois com formação na área das NEE e outro também com experiência com alunos sobredotados) e dez docentes do grupo “outros níveis de ensino”, sendo que dois destes afirmaram ter formação na área das NEE. A discordar com as duas afirmações, estão seis docentes sem formação nem experiência com alunos sobredotados (cinco pertencem ao 3º ciclo e secundário).

Afirmação 8 – O aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho:

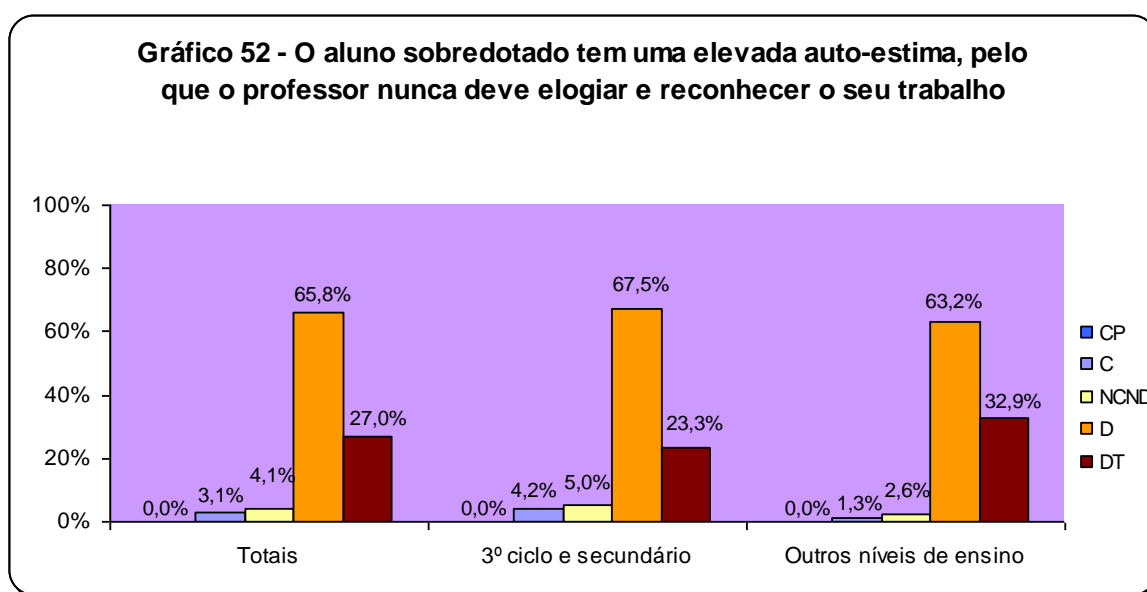


Tabela 8

Ranking médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	0	6	8	129	53	1,83	1,83
3º ciclo e secundário	0	5	6	81	28	1,16	1,90
Outros níveis de ensino	0	1	2	48	25	0,67	1,72

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

A quase totalidade dos docentes (fr = 92,8%) discorda (n = 129) ou discorda totalmente (n = 53) que o professor não deva elogiar e reconhecer o trabalho do aluno sobredotado, sendo o *ranking* médio desta afirmação de 1,83.

No 3º ciclo e secundário, a percentagem de docentes que discorda ou discorda totalmente é de 90,8% (n = 109) e, nos outros níveis de ensino, essa percentagem é de 96,1% (n = 73), sendo que 32,9% dos docentes deste grupo discordam totalmente da afirmação, tal como 23,3% dos docentes do 3º ciclo e secundário.

Esta questão pode cruzar-se com a questão 3 em que era pedida a opinião dos docentes relativamente à ajuda que o professor deve dar ao aluno sobredotado a fim de que este possa gerir o insucesso. Verifica-se que a nível do 3º ciclo três docentes (dois dos quais afirmaram ter experiência de trabalho com alunos sobredotados) discordam da afirmação 3 e concordam que o professor não deve elogiar o trabalho do aluno sobredotado pois este tem já uma elevada auto-estima. Há ainda dois docentes destes níveis de ensino a discordar com as duas afirmações. Apenas um docente dos “outros níveis de ensino” tem uma tendência de resposta concordante com as duas afirmações (este docente não tem formação na área das NEE e nunca trabalhou com alunos sobredotados).

Cruzando-se ainda estes resultados com os obtidos na parte 2 do questionário relativamente às afirmações “as crianças sobredotadas têm medo crónico da desaprovação, crítica e rejeição” e “as crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimentos de impotência, depressão e baixa auto-estima” a maioria dos docentes considerou estas duas afirmações como sendo falsas, no entanto agora concordam que o professor deve elogiar e reconhecer o trabalho do aluno sobredotado, ficando a dúvida se reconhecerão ou não que o este tenha uma baixa auto-estima.

Afirmção 9 – Quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar:

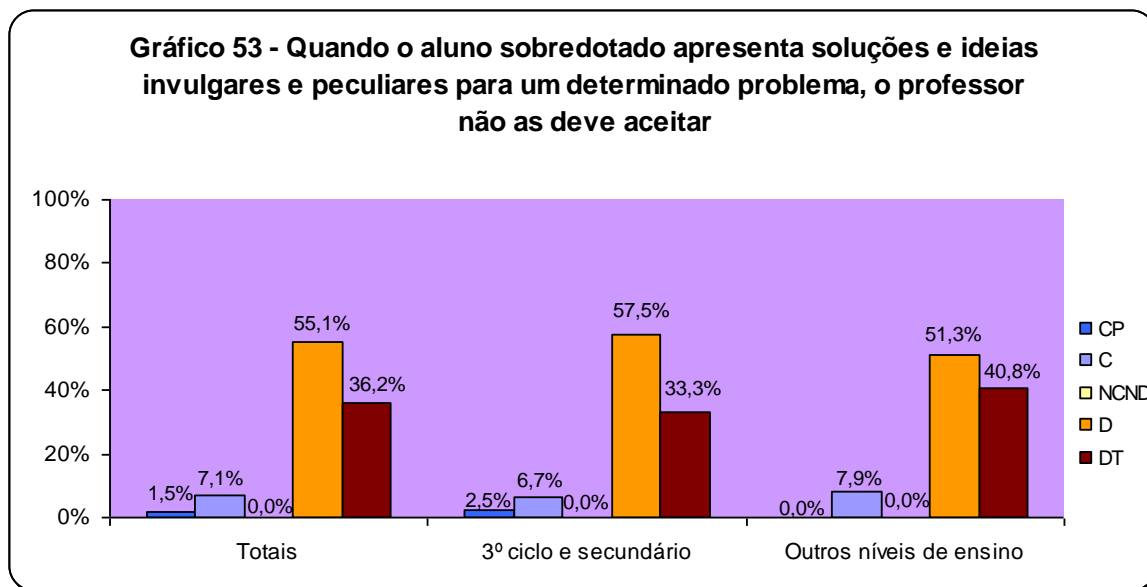


Tabela 9

Ranking médio relativo à afirmação “quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	3	14	0	108	71	1,83	1,83
3º ciclo e secundário	3	8	0	69	40	1,15	1,88
Outros níveis de ensino	0	6	0	39	31	0,68	1,75

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Também nesta questão é quase unânime a discordância ou total discordância dos docentes que responderam ao questionário. Para além de nenhum docente optar pela hipótese de não implicação (“não concordo nem discordo”), 91,3% (n = 179) entendem que o docente deve aceitar as ideias do aluno sobredotado, mesmo que estas lhe pareçam invulgares e peculiares. O *ranking* médio localiza-se entre as duas hipóteses de respostas discordantes, sendo de 1,83.

A percentagem de “discordo” ou “discordo totalmente” é ligeiramente superior no grupo “outros níveis de ensino”. Assim, enquanto que no 3º ciclo e secundário essa

percentagem é de 90,8% (com 33,3% de respostas “discordo totalmente”), neste grupo de docentes a percentagem é de 92,1% (com 40,8% de respostas “discordo totalmente”). Por estes motivos o *ranking* médio do 3º ciclo e secundário é ligeiramente superior.

Fazendo-se a comparação cruzada entre as respostas obtidas relativas a esta afirmação e à afirmação 6, verifica-se que dezassete docentes, todos sem formação e sem experiência de trabalho com alunos sobredotados (nove docentes do 3º ciclo e secundário), não concordam que se devam colocar com frequência aos alunos sobredotados questões pertinentes e originais, mas entendem que o professor deve aceitar as ideias e soluções invulgares e peculiares que o aluno sobredotado possa apresentar para determinados problemas. Inversamente, catorze docentes entendem que se devem colocar aquelas questões pertinentes e originais, mas não se devem aceitar as soluções invulgares e peculiares que o aluno sobredotado possa apresentar (cinco destes docentes pertencem ao terceiro ciclo e secundário e um deles afirmou mesmo já ter trabalhado com alunos sobredotados). De notar ainda que há três docentes do 3º ciclo e secundário que discordam que se deva colocar com frequência questões pertinentes e originais aos alunos sobredotados e concorda que o professor não deve aceitar as soluções invulgares e peculiares que esses alunos possam apresentar para a resolução de determinados problemas.

Afirmação 10 – Quando o aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de carácter lúdico:

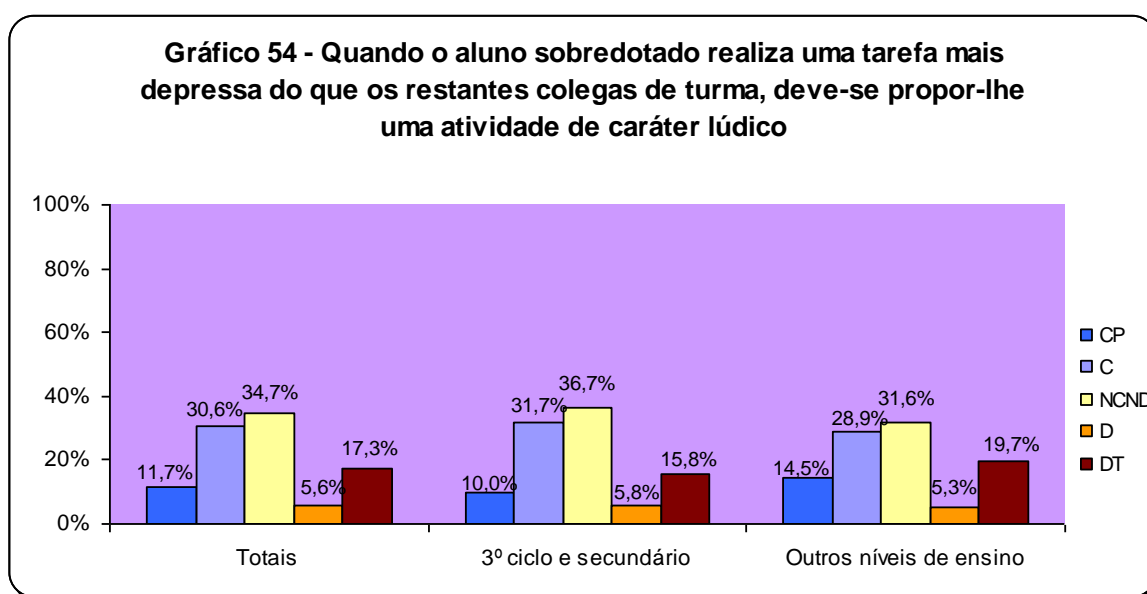


Tabela 10

Ranking médio relativo à afirmação “quando o aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de caráter lúdico”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	23	60	68	11	34	3,14	3,14
3º ciclo e secundário	12	38	44	7	19	1,92	3,14
Outros níveis de ensino	11	22	24	4	15	1,21	3,13

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

As respostas de não implicação prevalecem para esta afirmação, sendo que 34,7% (n = 68) dos docentes que responderam ao inquérito optaram pelo “nem concordo nem discordo”. No entanto, verifica-se uma ligeira tendência para as respostas concordantes, com 42,3% dos docentes a concordarem (n = 60) ou concordarem plenamente (n = 23), enquanto que 22,9% discordam (n = 11) ou discordam totalmente (n = 34). Um *ranking* médio de 3,14 revela exactamente as dúvidas que os docentes têm relativamente ao tipo de atividade que devem propor ao aluno sobredotado assim que ele terminar uma tarefa proposta. Para os valores não discordantes concorrem em 25,5% os docentes do 3º ciclo e secundário e em 16,8% os docentes de outros níveis de ensino.

Procedendo-se à comparação entre os dois grupos de níveis de ensino em análise, há uma percentagem maior de docentes do 3º ciclo e secundário a optar pela não implicação, obtendo-se aqui 36,7% de respostas “nem concordo nem discordo” contra 31,6% nos outros níveis de ensino. Registe-se ainda que 25% de docentes dos outros níveis de ensino optam por não concordar com a afirmação, enquanto que 43,4% não discordam. Para o 3º ciclo e secundário esses valores rondam os 21,6% e os 41,7%, para respostas não concordantes e não discordantes, respetivamente. O *ranking* médio por grupo de nível de ensino estudado é praticamente igual.

Afirmção 11 – O professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões:

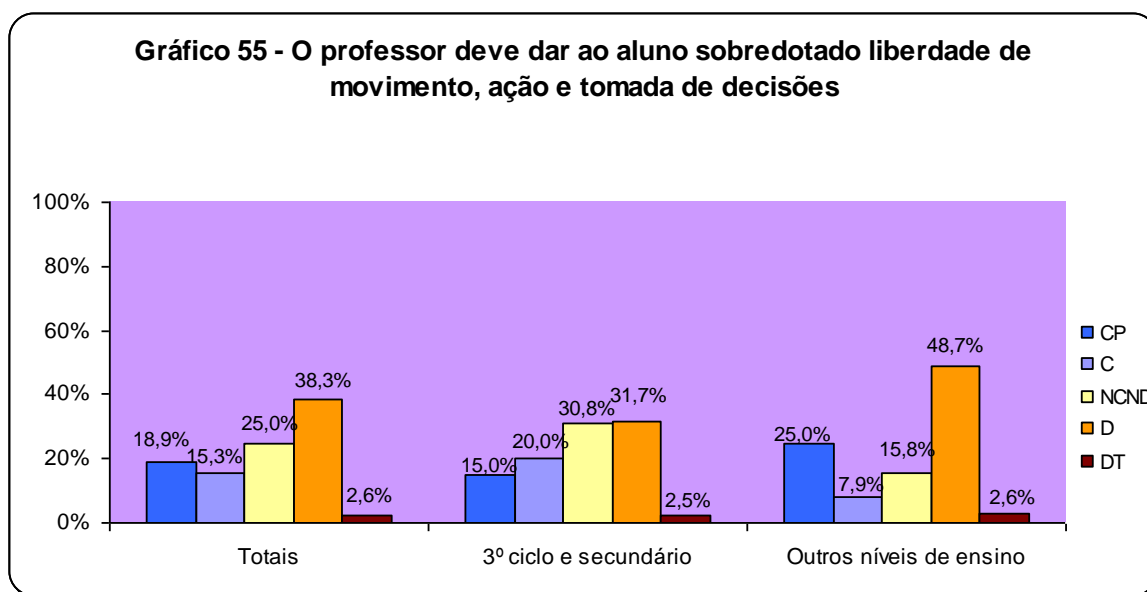


Tabela 11

Ranking médio relativo à afirmação “o professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	37	30	49	75	5	3,10	3,10
3º ciclo e secundário	18	24	37	38	3	1,92	3,13
Outros níveis de ensino	19	6	12	37	2	1,18	3,04

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Tendendo os resultados obtidos nesta afirmação para a não concordância com 40,9% de docentes inquiridos a discordar ($n = 75$) ou a discordar totalmente ($n = 5$) da afirmação, verifica-se que 25% dos docentes optaram por responder “não concordo, nem discordo”, sendo que os docentes do 3º ciclo e secundário deram uma significativa contribuição para esse valor.

35% ($n = 42$) dos docentes do 3º ciclo e secundário não discordam da afirmação, enquanto que 33,7% ($n = 41$) não concordam com a mesma. Ao contrário, os docentes dos outros níveis de ensino preferem as respostas não concordantes, com 51% ($n = 39$), enquanto que as respostas não discordantes obtiveram 32,9% ($n = 25$). O *ranking* médio (rm) é de 3,10, refletindo, a nível comparativo entre grupos, as tendências opostas, pois é

mais elevado para o 3º ciclo e secundário ($rm = 3,13$) do que para os outros níveis de ensino ($rm = 3,04$).

Os dados obtidos nesta questão podem ser cruzados com os obtidos nas afirmações 1 (o aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente) e 7 (o professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a solicitar ajuda). Verifica-se que há oito docentes dos outros níveis de ensino que não concordam com nenhuma das três afirmações em análise e vários docentes a concordar ora com as afirmações 1 e 7 e a discordar da 11 (um desses docentes, pertencente ao grupo “outros níveis de ensino”, afirmou ter já trabalhado com alunos sobredotados), ora a concordar com a 1 e 11 e a discordar da 7. Há ainda docentes que discordam das afirmações 1 e 11 e concordam com a 7 (dois desses docentes com formação).

Afirmação 12 – Deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo:

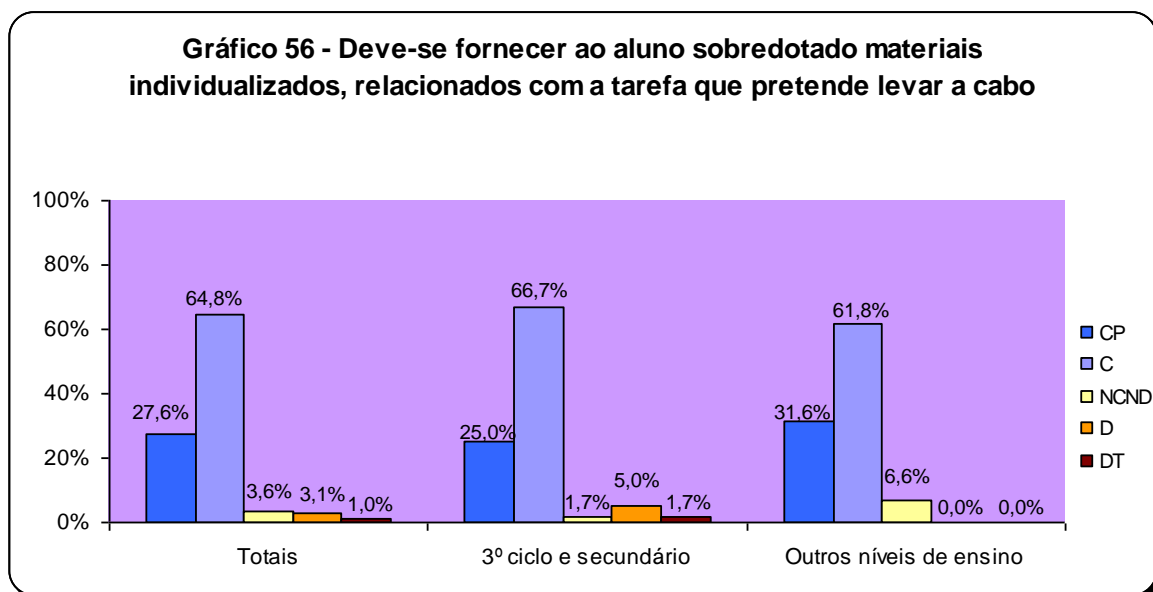


Tabela 12

Ranking médio relativo à afirmação “deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	54	127	7	6	2	4,15	4,15
3º ciclo e secundário	30	80	2	6	2	2,50	4,08
Outros níveis de ensino	24	47	5	0	0	1,65	4,25

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

É clara a tendência para as opções de concordância, com 92,4% dos docentes a concordar ($n = 127$) ou concordar totalmente ($n = 54$) que se deva fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados relacionados com a tarefa que este pretenda realizar. O *ranking* médio total situa-se nos 4,15, sendo o *ranking* médio do grupo de docentes dos “outros níveis de ensino” o mais elevado ($rm = 4,25$).

Saliente-se que nenhum docente do grupo “outros níveis de ensino” assinalou opções de discordância, sendo que no 3º ciclo e secundário essas opções foram assinaladas por oito docentes (dois discordaram totalmente). Assim, 91,7% dos docentes do 3º ciclo e secundário concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação, ascendendo este valor a 93,4% nos outros níveis de ensino.

Pela análise cruzada entre esta afirmação e as afirmações 2 (os alunos sobredotados são, naturalmente motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado) e 6 (deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais que o façam pensar e construir respostas) verifica-se alguma consistência nas respostas. Assim, e a nível do 3º ciclo e secundário, surgiram inconsistências nas respostas de doze docentes, pois seis concordaram com as afirmações 2 e 12 e discordaram com a afirmação 6, três docentes concordaram com as afirmações 2 e 6 e discordaram com a afirmação 12 e três docentes concordaram com a afirmação 2 e discordaram com as afirmações 6 e 12. No grupo “outros níveis de ensino” um docente com experiência na área das NEE concordou com todas as afirmações, e outro docente (também com essa formação) discordou com as afirmações 2 e 6 e concordou com a afirmação 12. Para além destes, onze docentes todos sem formação, discordaram das afirmações 2 e 6 e concordaram com a afirmação 12.

Afirmção 13 – Não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite:

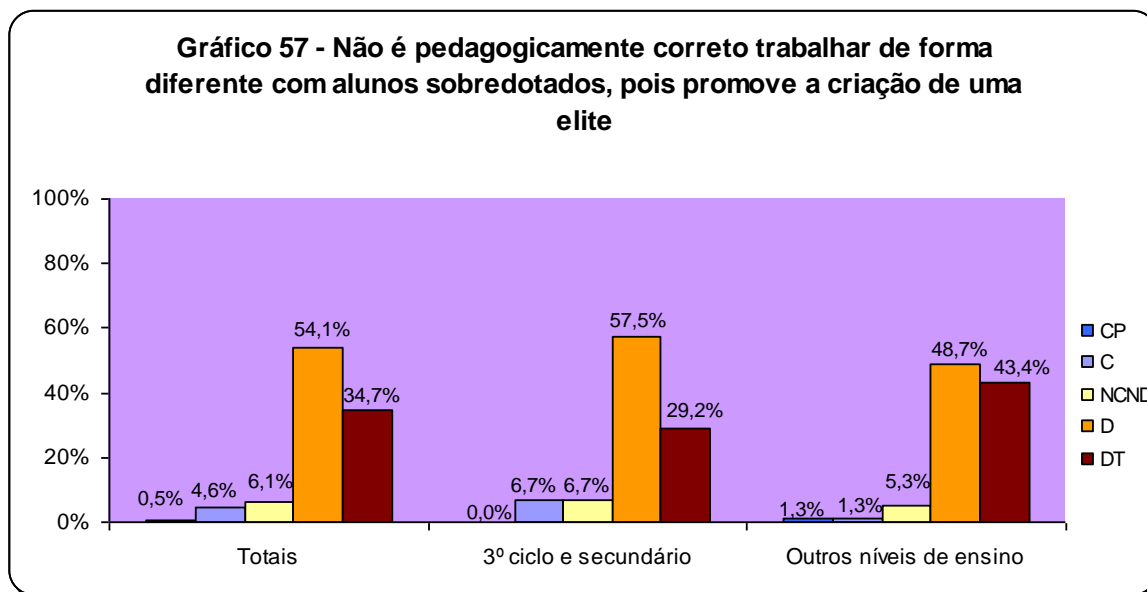


Tabela 13

Ranking médio relativo à afirmação “não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	1	9	12	106	68	1,82	1,82
3º ciclo e secundário	0	8	8	69	35	1,17	1,91
Outros níveis de ensino	1	1	4	37	33	0,65	1,68

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

A grande maioria dos docentes respondentes discorda ($n = 106$) ou discorda totalmente ($n = 68$) que não seja pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados. Assim, 88,8% considera que a prática pedagógica correta seja o trabalho diferenciado com alunos com características de sobredotação. O *ranking* médio situa-se em 1,82.

Comparando os dados obtidos nos dois grupos de níveis de ensino em estudo, 86,7% de docentes do 3º ciclo e secundário discorda ($fr = 57,5\%$) ou discorda totalmente da afirmação, sendo que nos outros níveis de ensino esse valor ascende a 92,1% (com 43,4% de docentes a discordar totalmente). Dada a maior taxa de docentes a discordar totalmente

no grupo de docentes dos “outros níveis de ensino” o *ranking* médio é aqui ligeiramente inferior, situando-se em 1,68 e, comparação com um *ranking* médio de 1,91 no 3º ciclo e secundário.

Cruzaram-se os resultados aqui obtidos com relativos às afirmações 2 (os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado) e 4 (o professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula). No grupo de docentes do 3º ciclo e secundário quatro docentes concordaram com a afirmação 13, apesar de discordarem com as afirmações 2 e 4 (três docentes com experiência de trabalho com alunos sobredotados). Seis docentes discordam com 2 e 13 mas concordam com a afirmação 4, um outro docente concorda com todas as afirmações. Nos outros níveis de ensino dois docentes (um com formação na área das NEE) concordam com as afirmações 2 e 4 e discordam da afirmação 13, quatro docentes (dois com formação) discordam das afirmações 2 e 13, mas concordam com a afirmação 4, havendo ainda um docente com formação que concorda com a afirmação 2 e discorda das afirmações 4 e 13.

Cruzando ainda os resultados aqui obtidos, com os obtidos para a afirmação da parte 2 “a sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada”, verifica-se o mesmo sentido de resposta, considerando-se necessário estimular e encorajar o aluno sobredotado, pelo se torna muito pertinente trabalhar de forma diferenciada com alunos sobredotados. No mesmo sentido estão ainda os resultados das respostas às questões 3.8 (considera que o aluno sobredotado necessita de práticas educativas diferenciadas?), 3.9. (considera que o aluno sobredotado deve beneficiar de algum tipo de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário?), 3.10. (considera que o aluno sobredotado é um aluno “diferente”, tal como um aluno com défice cognitivo ou um aluno deficiente motor?) e 3.11. (considera que a criança, por ser sobredotada, tem necessidades educativas especiais?), também agora com os professores do 3º ciclo e secundário com valores concordantes com a literatura abaixo dos apresentados pelos docentes dos outros níveis de ensino, à exceção da última questão em que a percentagem de docentes que considera que a criança sobredotada não tem NEE é superior nos outros níveis de ensino.

Afirmação 14 – O professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças:

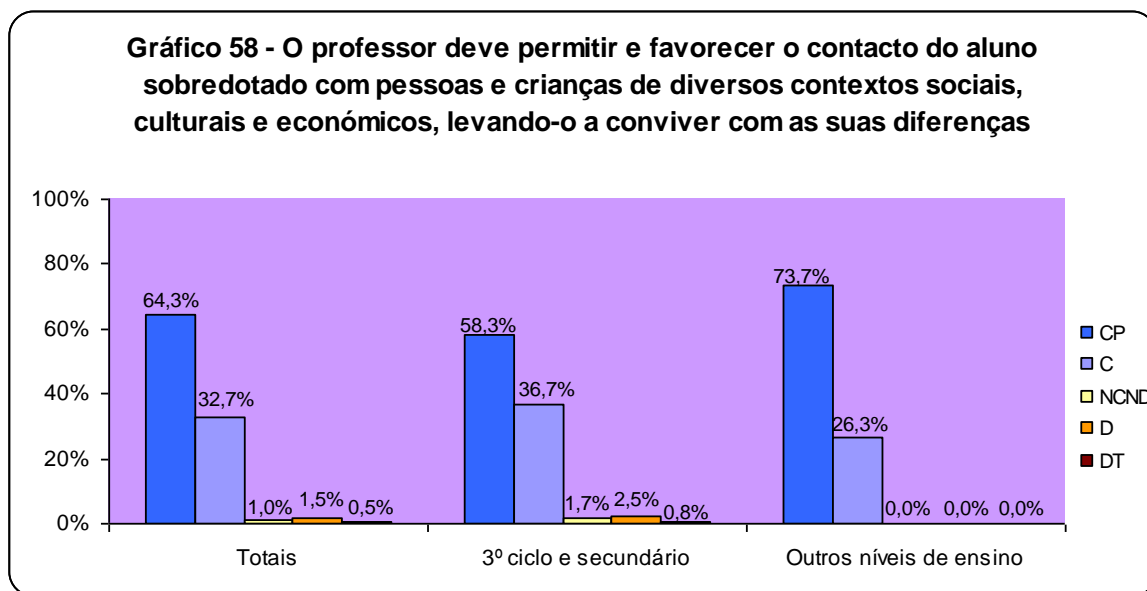


Tabela 14

Ranking médio relativo à afirmação “o professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	126	64	2	3	1	4,59	4,59
3º ciclo e secundário	70	44	2	3	1	2,75	4,49
Outros níveis de ensino	56	20	0	0	0	1,84	4,74

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

97% de docentes inquiridos está de acordo com a afirmação, o que revela uma quase unanimidade em relação ao facto de o professor dever permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as diferenças. Saliente-se ainda que a maior percentagem dentre deste grupo de docentes é de opções “concordo totalmente” com 64,3% (n = 126). Apenas seis docentes não expressaram esta tendência de resposta, sendo

que dois deles optaram pela não implicação, três discordaram (dois destes docentes afirmaram ter experiência de trabalho com alunos sobredotados, embora sem formação na área das NEE) e um docente discordou totalmente. Desta forma, o *ranking* médio de 4,59 aproxima-se do “concordo plenamente”.

Em termos comparativos, verifica-se que todos os docentes dos outros níveis de ensino optaram pela concordância plena (com uma percentagem de 73,7% ou a concordância (com uma percentagem de 26,3%), pelo que o ranking médio das respostas dadas por este grupo de docentes é a mais elevada ascendendo a 4,74. Relativamente ao 3º ciclo e secundário, as taxas de concordância plena e de concordância são, respetivamente, de 58,3% e 36,7%, dispersando um pouco mais os resultados quando comparados com o outro grupo de docentes cujas respostas se analisam, por este motivo encontra-se um *ranking* médio superior no grupo “outros níveis de ensino”.

Afirmação 15 – O professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança:

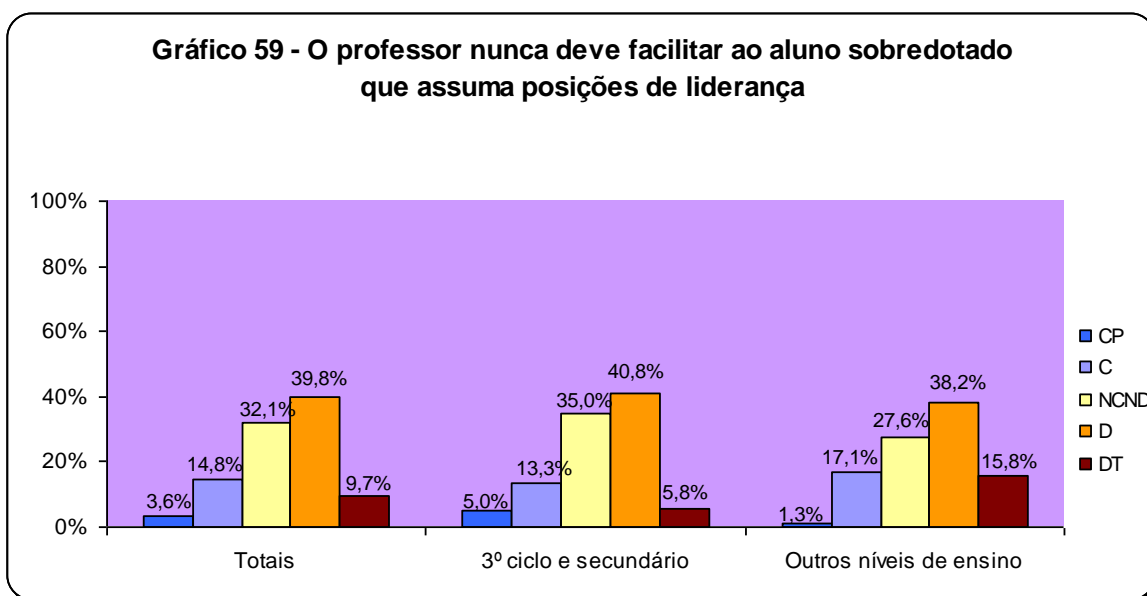


Tabela 15

Ranking médio relativo à afirmação “o professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	7	29	63	78	19	2,63	2,63
3º ciclo e secundário	6	16	42	49	7	1,66	2,71
Outros níveis de ensino	1	13	21	29	12	0,97	2,50

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Estamos perante mais uma afirmação em que os docentes revelaram alguma indecisão nas respostas, pois 32,1% (n = 63) dos respondentes optaram pela opção “não concordo nem discordo”. Apesar disso, a tendência aproxima-se da não concordância, com 39,8% (n = 78) de docentes a discordarem (25% destes docentes pertencem ao 3º ciclo e secundário) e 9,7% (n = 19) a discordarem totalmente. Desta forma obtém-se um *ranking* médio de 2,63.

Estabelecendo-se a comparação entre os dois grupos de níveis de ensino em análise, verifica-se que a percentagem de respostas de não implicação é superior no 3º ciclo e secundário, com 35% de respostas “não concordo nem discordo”, enquanto que nos outros níveis de ensino essa percentagem é de 27,6%. Relativamente à opção “discordo totalmente” a percentagem de docentes é superior nos outros níveis de ensino (fr = 15,8%), enquanto que a opção “discordo” foi assinalada por 40,8% (n = 49) dos docentes do 3º ciclo e secundário e 38,2% (n = 29) docentes dos outros níveis de ensino. Assim, o *ranking* médio, situado entre as opções de discordância e de não implicação, é ligeiramente superior no 3º ciclo e secundário.

Os resultados obtidos foram cruzados com os obtidos para a afirmação 11 (o professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões). A nível do 3º ciclo e secundário, vinte e seis docentes não concordaram com as duas afirmações (cinco destes docentes afirmaram já ter trabalhado com crianças sobredotadas e dois têm formação na área das NEE). Quatro docentes, todos sem formação na área das NEE e sem experiência com alunos sobredotados, concordam com as duas afirmações. Há ainda oito docentes que discordam com a afirmação 11 e concordam com a 15. No grupo “outros níveis de ensino” vinte e três docentes também não concordaram

com as duas afirmações (dois tendo afirmado ter experiência na área das NEE), enquanto que três docentes (um com formação) assinalaram opções de não discordância às duas afirmações. De assinalar ainda que vinte docentes não concordam com a afirmação 11 e concordam com a 15.

Afirmação 16 – O aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo:

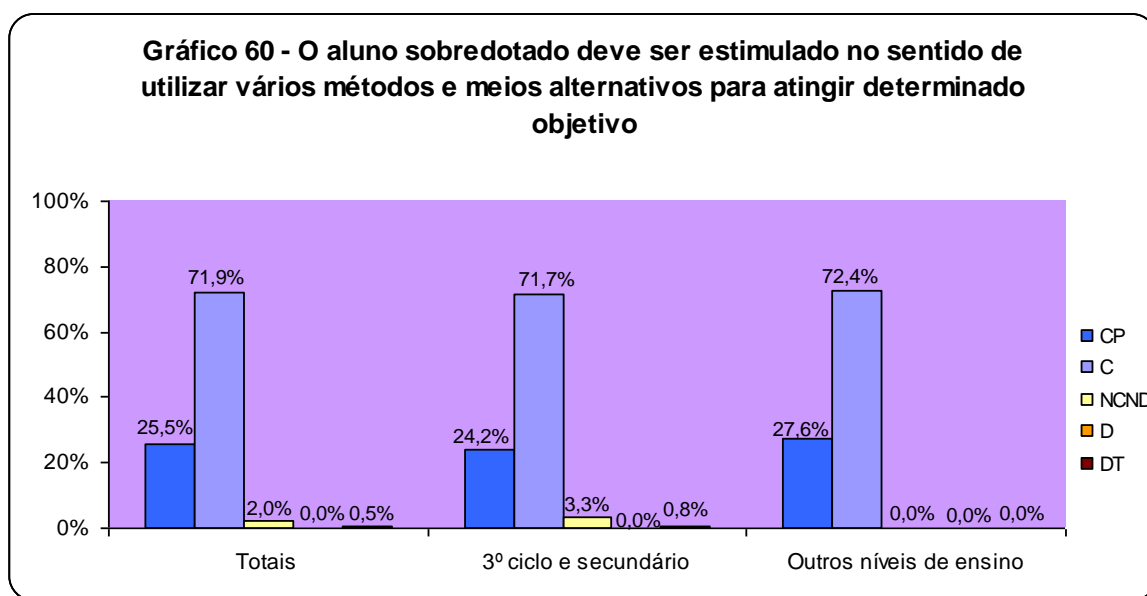


Tabela 16

Ranking médio relativo à afirmação “o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	50	141	4	0	1	4,22	4,22
3º ciclo e secundário	29	86	4	0	1	2,56	4,18
Outros níveis de ensino	21	55	0	0	0	1,66	4,28

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

97,4% dos docentes que responderam ao questionário concorda (n = 141) ou concorda plenamente (n = 50) que o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de

utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo. Assim, o *ranking* médio situa-se em 4,22, acima dos valores da opção concordo.

Todos os docentes do grupo “outros níveis de ensino” concordam (fr = 72,4%) ou concordam totalmente (fr = 27,6%) com a afirmação, pelo que o *ranking* médio é superior aqui do que no 3º ciclo e secundário, onde existe um docente a discordar totalmente com a afirmação e quatro docentes a assinalarem a opção “não concordo nem discordo” (dois destes docentes afirmaram ter experiência de trabalho com alunos sobredotados). Assim, 71,7% (n = 86) dos docentes inquiridos do 3º ciclo e secundário concordam com a afirmação e 24,2% (n = 29) concordam plenamente.

Optou-se por cruzar as respostas com as obtidas para as afirmações 2 (os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado) e 4 (o professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula). Assim, verifica-se que há dois docentes do 3º ciclo e secundário que não discordam das três afirmações e outros dois que discordam que o aluno sobredotado careça de ensino diferenciado por ser, naturalmente, motivado e interessado, concordando que o professor não deva facultar ao aluno sobredotado informação adicional aos conteúdos programáticos, mas consideram que o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo. Relativamente às respostas dadas pelos docentes de outros níveis de ensino, sete docentes discordam da afirmação 2 e concordam com as afirmações 4 e 16 e um docente, que afirmou ter formação na área das NEE, discorda da afirmação 4 e concorda com as afirmações 2 e 16.

Afirmção 17 – Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas da turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa:

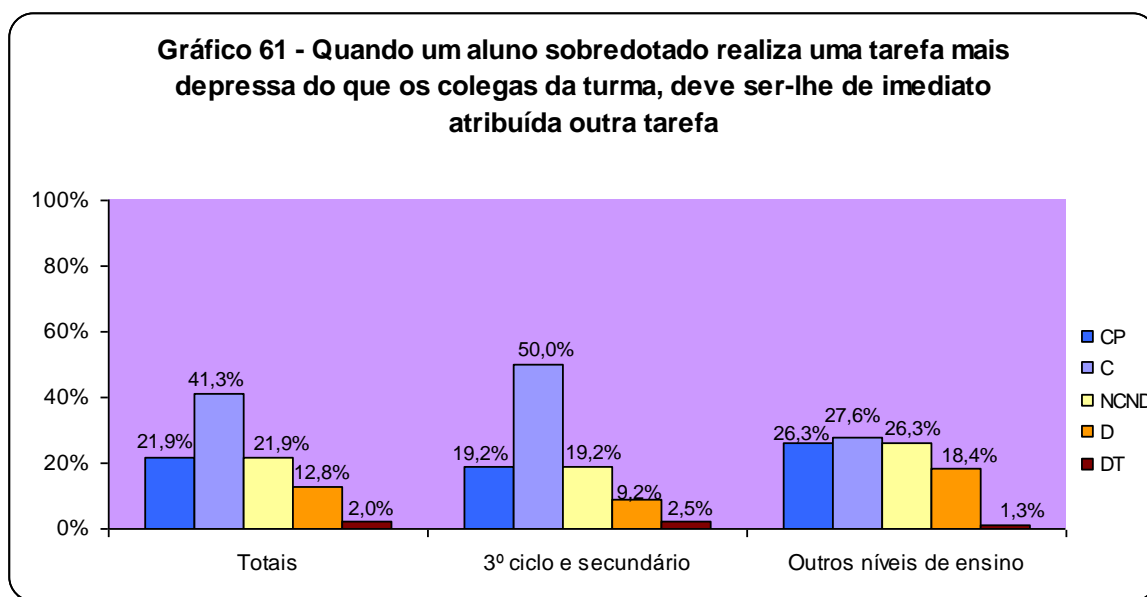


Tabela 17

Ranking médio relativo à afirmação “quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas da turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	43	81	43	25	4	3,68	3,68
3º ciclo e secundário	23	60	23	11	3	2,29	3,74
Outros níveis de ensino	20	21	20	14	1	1,39	3,59

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

63,2% dos docentes inquiridos concorda ($n = 81$) ou concorda plenamente ($n = 43$) que sempre que o aluno sobredotado concluir uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma lhe deve ser de imediato atribuída outra tarefa. A percentagem de respostas “não concordo nem discordo” ascende a 21,9%, o que significa que há um elevado número de inquiridos ($n = 43$) a optar aqui pela não implicação. O *ranking* médio situa-se assim nos 3,68, ligeiramente abaixo do valor atribuídos à opção “concordo”.

A percentagem de docentes que não assinalou as opções de concordância é maior nos outros níveis de ensino (19,7% contra 11,7% do 3º ciclo e secundário), bem como a percentagem de opções pelo “não concordo nem discordo” (26,3% contra 19,2%). As

opções pelo concordo plenamente e concordo têm valores muito idênticos no grupo “outros níveis de ensino” (26,3% e 27,6%, respetivamente), sendo que no terceiro ciclo e secundário 50% de respostas são “concordo” e 19,2% “concordo plenamente”. Em consequência, o *ranking* médio é ligeiramente superior no 3º ciclo e secundário.

Esta afirmação está diretamente relacionada com a 10, em que se propunha atividades de caráter lúdico sempre que o aluno sobredotado realizasse uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma. Trinta e nove docentes do 3º ciclo e secundário (sete que afirmaram ter experiência de trabalho com alunos sobredotados e seis com formação na área das NEE) concordam com as afirmações. Em sentido contrário, discordando das duas, estão três docentes (um com experiência de trabalho com alunos sobredotados). Há ainda seis docentes que concordam que deva ser atribuída uma tarefa de caráter lúdico, discordando da afirmação 17. Relativamente ao grupo “outros níveis de ensino”, dezoito docentes (nove com formação na área das NEE e um com experiência de trabalho com alunos sobredotados) não discordam de nenhuma das duas afirmações. Na situação inversa, encontram-se três docentes (um afirmando ter experiência de trabalho com alunos sobredotados). Há ainda nove docentes (três com formação na área das NEE) a concordar com a afirmação 10 e a discordar da 17.

Afirmação 18 – O professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais:

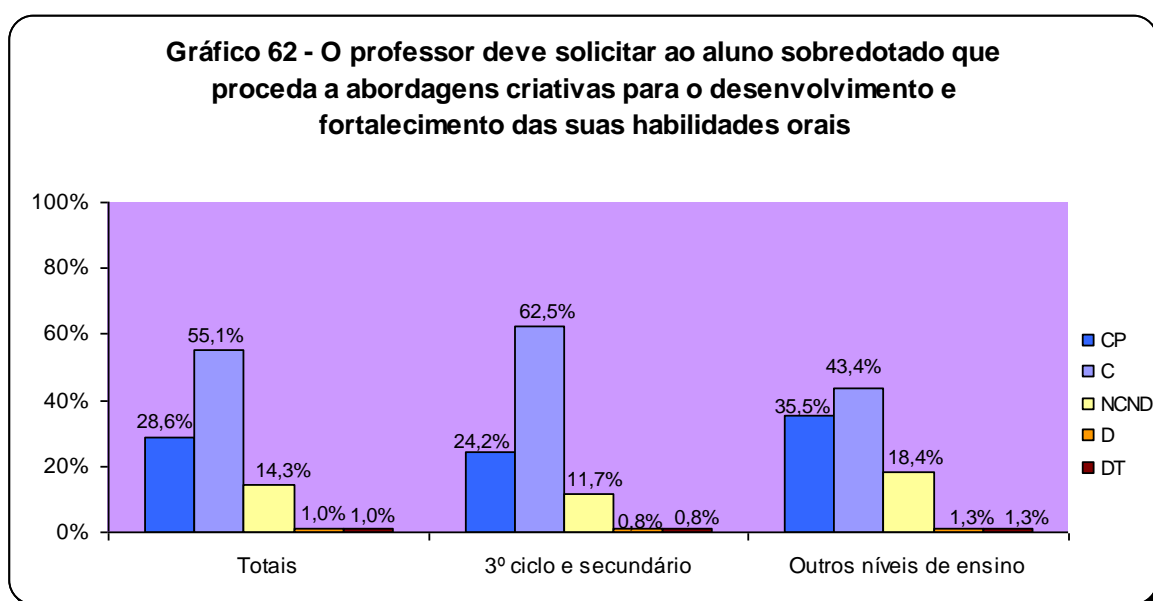


Tabela 18

Ranking médio relativo à afirmação “o professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					<i>Ranking</i> médio*	<i>Ranking</i> médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	56	108	28	2	2	4,09	4,09
3º ciclo e secundário	29	75	14	1	1	2,50	4,08
Outros níveis de ensino	27	33	14	1	1	1,59	4,11

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

É clara a opção pela não discordância, com 83,7% de docentes a concordar (n = 108) ou concordar plenamente (n = 56) que o professor deva solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais. O *ranking* médio é de 4,09.

Procedendo-se à análise comparativa entre os dois grupos em estudo, 86,7% de docentes do 3º ciclo e secundário concorda (n = 75) ou concorda totalmente (n = 29), sendo que 78,9% de docentes de outros níveis de ensino concorda (n = 33) ou concorda totalmente (n = 27), sendo aqui menor a diferença entre o número de docentes que assinalou as duas opções de concordância, pelo que o *ranking* médio é superior (4,11 contra 4,08 no 3º ciclo e secundário).

Verifica-se alguma consistência nas respostas obtidas quando se faz o cruzamento de dados entre esta afirmação e a 16 (o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo). Assim, apenas dois docentes do 3º ciclo e secundário discordaram das duas afirmações e três docentes (dois do grupo “outros níveis de ensino”) concordaram que o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo, mas discordaram que o professor deva solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais.

Afirmção 19 – Não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística:

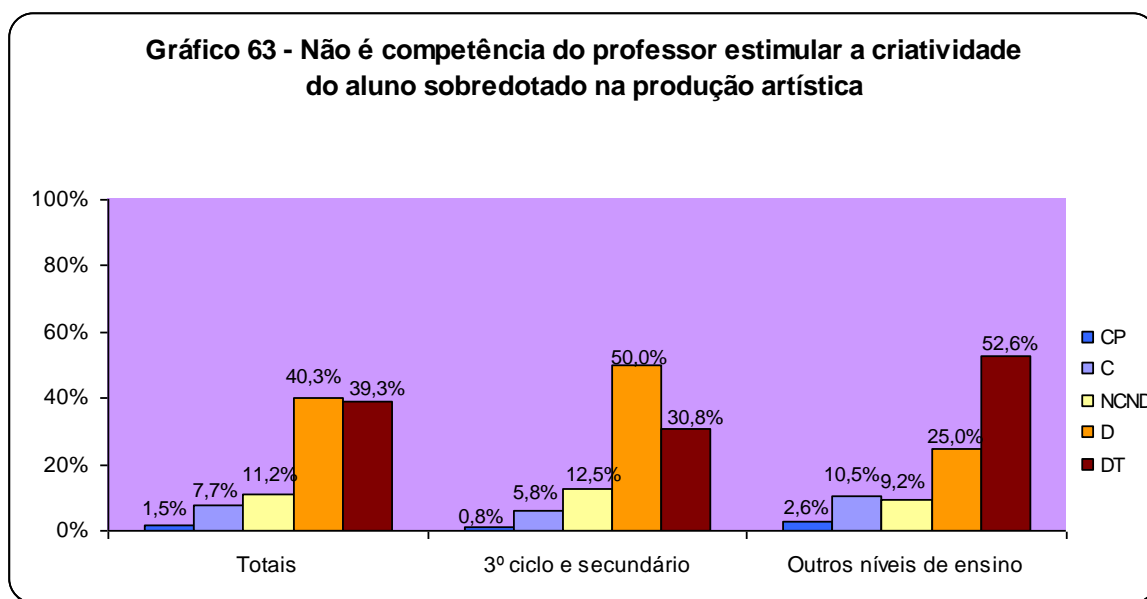


Tabela 19

Ranking médio relativo à afirmação “não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	3	15	22	79	77	1,92	1,92
3º ciclo e secundário	1	7	15	60	37	1,20	1,96
Outros níveis de ensino	2	8	7	19	40	0,72	1,86

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

79,6% de docentes inquiridos discorda ($n = 79$) ou discorda totalmente ($n = 77$) que não seja da competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística. O *ranking* médio de 1,92 tende, assim, para a discordância.

Mais uma vez se verifica que as tendências entre discordo e discordo totalmente são inversas nos dois grupos de níveis de ensino em análise. Assim, há uma maior percentagem de docentes a discordar ($fr = 50\%$) do que a discordar totalmente ($fr = 30,8\%$) no 3º ciclo e secundário, sendo essa tendência invertida nos outros níveis de ensino, em que a

percentagem de docentes a discordar totalmente (fr = 52,6%) mais que duplica aquela dos docentes que discordam (fr = 25%).

Cruzando-se os dados das afirmações 16 (o aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo) e 18 (o professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais) com os da afirmação que agora se analisa verifica-se grande consistência nas respostas. Assim, um docente do grupo “outros níveis de ensino” assinalou a não discordância com as afirmações 16 e 19 e a não concordância com a 18. Um outro docente deste grupo assinalou não discordar de nenhuma das três afirmações e dois docentes (um de cada grupo de nível de ensino em análise) assinalaram a não concordância com as afirmações 16 e 18 e a concordância com a afirmação 19.

Afirmação 20 – Perante um aluno sobredotado, o professor deve evitar rotinas e repetições:

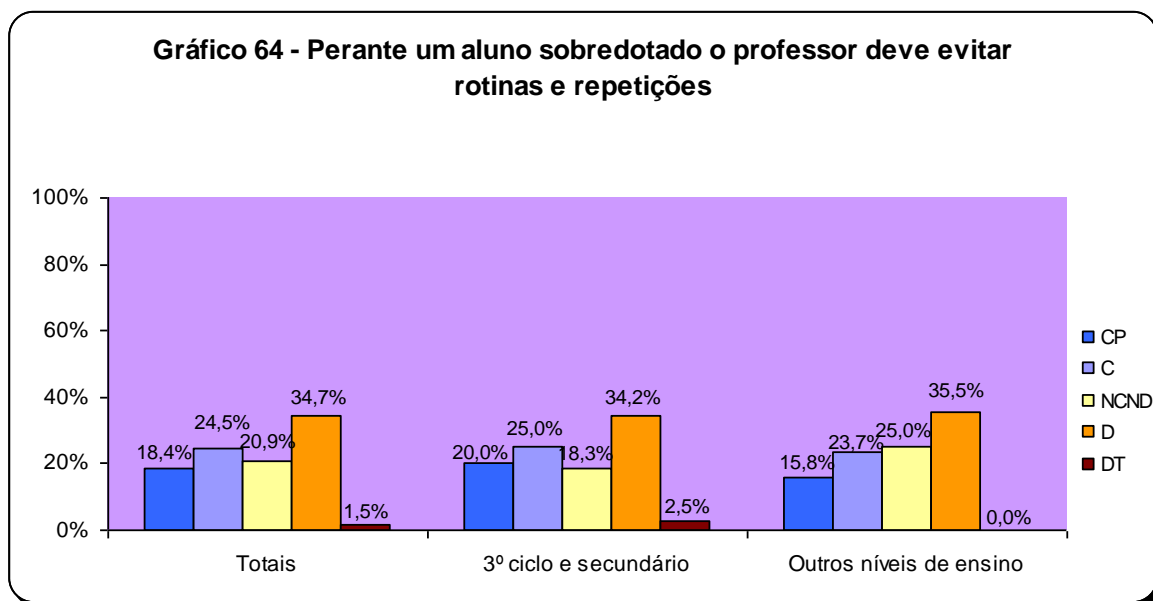


Tabela 20

Ranking médio relativo à afirmação “perante um aluno sobredotado, o professor deve evitar rotinas e repetições”

Nível de ensino	Frequência de sujeitos					Ranking médio*	Ranking médio**
	CP (5)	C (4)	NCND (3)	D (2)	DT (1)		
Totais	36	48	41	68	3	3,23	3,23
3º ciclo e secundário	24	30	22	41	3	1,99	3,26
Outros níveis de ensino	12	18	19	27	0	1,24	3,20

* Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao total de respondentes

** Ponderação de cada nível de ensino relativamente ao número de respondentes desse nível de ensino

Mais uma vez se verifica alguma dispersão nos dados obtidos e um elevado número de respostas “não concordo nem discordo” ($fr = 20,9\%$, $n = 41$), sendo que os resultados tendem ligeiramente para a não discordância, com um *ranking* médio de 3,23. Assim, 42,9% dos docentes respondentes afirmou concordar ($n = 48$) ou concordar plenamente ($n = 36$), enquanto que 34,7% ($n = 68$) afirmaram discordar e três docentes, do 3º ciclo e secundário discordaram totalmente da afirmação.

Em termos comparativos 45% de docentes do 3º ciclo e secundário concordam ou concordam plenamente com a afirmação, enquanto que nos outros níveis de ensino a percentagem é de 39,5%. No que diz respeito à discordância ou discordância total, no 3º ciclo e secundário a percentagem é de 36,7% e nos outros níveis de ensino a percentagem de discordância (uma vez que nenhum docente discordou totalmente) é de 35,5%. De salientar ainda que, neste grupo, 25% dos docentes optaram por uma resposta de não implicação (“não concordo nem discordo”). Desta forma, o *ranking* médio é ligeiramente superior no 3º ciclo e secundário, com uma pontuação de 3,26, em comparação com o *ranking* médio de 3,20 obtido com as respostas dos docentes do grupo “outros níveis de ensino”.

Cruzando as respostas aqui obtidas com as obtidas à afirmação 2 (os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado) verifica-se que vinte e sete docentes do 3º ciclo e secundário não concordaram com nenhuma das duas afirmações (cinco destes docentes afirmaram ter experiência de trabalho com alunos sobredotados), cinco outros docentes concordaram com a afirmação 2 e discordaram da afirmação 20. Relativamente às respostas dadas pelos docentes dos outros níveis de ensino, verifica-se que treze docentes discorda com as

afirmações 2 e 20 e um docente com formação na área das NEE concorda com as duas afirmações.

Procedeu-se ainda ao cruzamento dos resultados aqui recolhidos com os obtidos na parte 2 do questionário relativamente à afirmação “os alunos sobredotados tendem a desmotivar perante tarefas de rotina. São curiosas as conclusões retiradas, uma vez que a grande maioria dos docentes havia considerado aquela afirmação como verdadeira (95% de docentes do 3º ciclo e secundário e 86,8% de docentes dos outros níveis de ensino) e agora revelam respostas de indecisão, não implicação e um elevado número de respostas no sentido de não se evitarem tarefas de rotina.

Para uma melhor análise dos resultados obtidos nesta parte do questionário, em que se pretende concluir sobre a perceção dos docentes relativamente às práticas pedagógicas adequadamente direccionadas para alunos sobredotados, apresenta-se de seguida uma tabela que resume os valores dos *rankings* médios obtido para cada afirmação, bem como a direcção de resposta de acordo com a literatura especializada:

Tabela 21

Comparação entre *rankings* médios e direção de resposta conforme literatura especializada³⁷

Questão	Ranking médio			Direção de resposta conforme literatura especializada
	Total	3º ciclo e secundário	Outros níveis de ensino	
1	3,88	3,90	3,86	Concordância
2	1,87	1,93	1,78	Discordância
3	4,19	4,14	4,28	Concordância
4	1,84	1,87	1,80	Discordância
5	3,15	3,18	3,18	Discordância
6	4,11	4,15	4,05	Concordância
7	3,19	3,11	3,32	Concordância
8	1,83	1,90	1,72	Discordância
9	1,83	1,88	1,75	Discordância
10	3,14	3,14	3,13	Concordância
11	3,10	3,23	3,04	Concordância
12	4,15	4,18	4,25	Concordância
13	1,82	1,91	1,68	Discordância
14	4,59	4,49	4,74	Concordância
15	2,63	2,71	2,50	Discordância
16	4,22	4,18	4,28	Concordância
17	3,68	3,74	3,59	Concordância
18	4,09	4,08	4,11	Concordância
19	1,92	1,96	1,86	Discordância
20	3,23	3,26	3,20	Concordância

Pela análise dos *rankings* obtidos em cada uma das afirmações verifica-se que, em quase todas, a tendência de opinião dos docentes aproxima-se da literatura, à exceção da afirmação 5.

³⁷ Os autores seguidos para cada questão fazem parte das referências bibliográficas do questionário, constantes no Apêndice B deste trabalho.

De facto, Serra (2004) é de opinião que o professor deve “respeitar a individualidade” do aluno sobredotado, permitindo-lhe “um trabalho independente, não o forçando a fazer aquilo que não lhe desperta qualquer interesse” e “não exigir que cumpra uma tarefa, se esta não for estimulante” (Serra, 2004: 29) o que vai também ao encontro da questão¹.

De salientar ainda os sentidos iguais às afirmações 10 e 17, quando as mesmas parecem ter objetivos diferentes. No entanto, Serra (2004: 29) afirma que, é necessário “respeitar o ritmo de aprendizagem, não interrompendo as atividades e permitindo que, caso as conclua primeiro do que o grupo, passe para uma outra” seja ela constante nos conteúdos programáticos ou considerada de caráter lúdico, embora que lhe permitam “enriquecer a experiência de vida”. De recordar que aquilo que parece configurar um caráter lúdico, pode ter uma importância acrescida para os sobredotados, fazendo-os refletir, “mobilizar os seus interesses e perseguir os seus próprios objetivos” (Serra, 2004: 29), o que é essencial para a estruturação do aluno sobredotado.

Capítulo 3 – Discussão dos resultados

3.1. Introdução

Este capítulo destina-se à apresentação sintetizada dos resultados mais significativos obtidos pela aplicação do questionário à amostra de docentes de todos os níveis de ensino, de acordo com o enquadramento teórico apresentado e com as questões de investigação que foram colocadas.

A análise dos resultados terá como base as hipóteses inicialmente formuladas, atendendo ainda aos objetivos de investigação propostos.

Com esta análise pretende-se encontrar respostas sobre as questões de investigação previamente formuladas e tecer considerações sobre as hipóteses em estudo.

3.2. Caracterização da amostra

Relativamente à amostra, salienta-se que mais de metade dos inquiridos se situa no intervalo etário entre os trinta e um e os quarenta anos de idade (gráfico 1), sendo a grande maioria dos inquiridos do género feminino (gráfico 2). Em relação às habilitações académicas, verifica-se que a maior parte dos docentes inquiridos é licenciado (gráfico 3) e quase três quartos dos inquiridos não possui qualquer habilitação complementar (gráfico 4).

No que concerne à caracterização profissional dos sujeitos inquiridos, verifica-se que a maioria são docentes contratados, seguindo-se depois uma fatia considerável de docentes pertencentes ao quadro (gráfico 5).

Quase dois terços dos inquiridos são docentes do 3º ciclo e secundário, seguindo-se os docentes do 2º ciclo (gráfico 6).

A maioria dos sujeitos inquiridos tem entre dez e catorze anos de tempo de serviço, seguindo-se os docentes com menos de cinco anos de tempo de serviço e os que têm entre cinco e nove anos (gráfico 7).

A grande maioria dos docentes inquiridos não tem qualquer tipo de formação na área das necessidades educativas especiais (gráfico 8).

Poucos inquiridos tiveram ou estão a viver a experiência de trabalhar com alunos sinalizados/referenciados como sobredotados (gráfico 9).

3.3. Dados de opinião

Com vista a responder às questões problema inicialmente colocadas, que se prendiam com a preparação dos docentes para o reconhecimento das características de um aluno sobredotado, permitindo diferenciar as práticas pedagógicas e partir para a identificação e sinalização desse aluno, bem como para o reconhecimento da problemática da sobredotação como necessidade educativa especial e a sua preparação para o trabalho com estas crianças, foram analisadas as opiniões/percepções dos docentes de acordo com os seguintes aspetos:

- Conhecimento das características da criança sobredotada: a parte 2 do questionário tem como principal objetivo aferir o nível de conhecimento dos docentes relativamente à sobredotação e às características das crianças sobredotadas, tendo como ponto de análise as referências bibliográficas estudadas e que serviram de base para o enquadramento teórico;

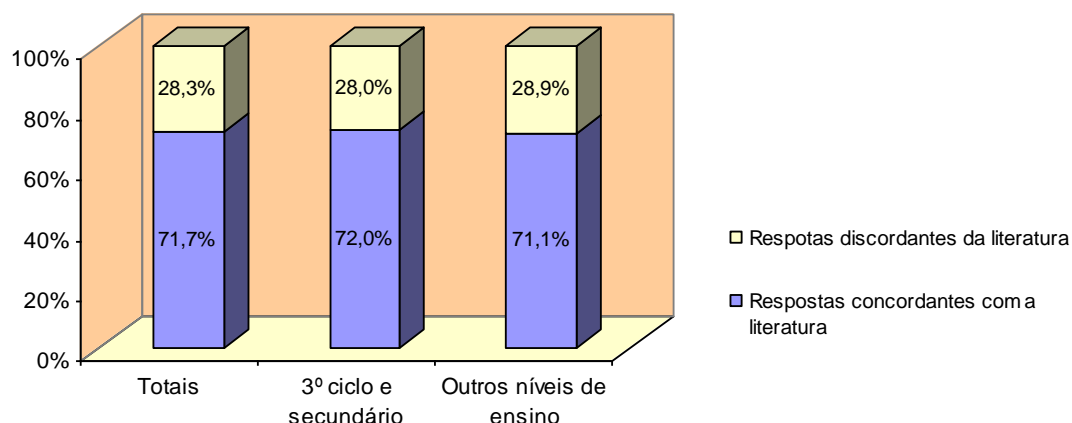
- Sensibilização e preocupação com a problemática da sobredotação: analisaram-se os dados relativos à tomada de conhecimento e de contacto com a problemática da sobredotação, nomeadamente formação na área da educação especial, experiência com alunos sobredotados, leitura de bibliografia relativa à sobredotação, reflexão sobre esta problemática e as suas implicações para a pedagogia em sala de aula, preparação e motivação para trabalhar com estas crianças (questões 1.2.4., 1.2.5. e 3.1. a 3.5. do questionário);

- Reconhecimento da sobredotação como NEE: analisam-se as percepções dos docentes relativamente ao acompanhamento educativo das crianças sobredotadas, em especial no 3º ciclo e secundário, bem como ao reconhecimento da sua “diferença” e à necessidade de um atendimento diferenciado (questões 3.6. a 3.13.);

- Práticas pedagógicas direcionadas para alunos sobredotados: analisa-se a percepção dos docentes inquiridos relativamente às práticas educativas ajustadas ao desenvolvimento do potencial dos alunos sobredotados (parte 4 do questionário).

Relativamente ao conhecimento das características da criança sobredotada, e feita uma análise às respostas obtidas de acordo com a literatura estudada, verifica-se que se obtiveram 71,7% de respostas concordantes com a literatura. Os docentes do 3º ciclo e secundário apresentaram níveis de conhecimento dessas características ligeiramente acima desses valores e dos valores apresentados pelos docentes de outros níveis de ensino, tal como se pode ver pela análise do gráfico 65 (ver ainda gráficos 10 a 29),

Gráfico 65 - Conhecimento das características da sobredotação



Conclui-se então que os professores do 3º ciclo e secundário estarão tão aptos a reconhecer um aluno sobredotado como qualquer professor de outro nível de ensino. Neves (2008) considera que os professores não têm conhecimentos para identificar crianças sobredotadas. De facto, não basta conhecer as suas características é também necessário reconhecer que, conforme referem Freeman e Guenther (2000: 44):

“A criança bem dotada e talentosa é primeiramente uma criança essencialmente igual a todas as outras crianças. Portanto, muitos dos seus comportamentos e características são atributos próprios da sua faixa etária e estágio de desenvolvimento em que se encontra.”

Sendo, portanto, necessário saber reconhecer e isolar as características da sobredotação das características próprias de uma criança/jovem com determinada idade, mas com competências muito para além do que é normal para essa faixa etária.

No que concerne à sensibilização e preocupação com a problemática da sobredotação, foi necessário estabelecer um primeiro enquadramento dos professores, analisando-se os resultados relativos à formação na área da educação especial e à experiência com alunos sobredotados. Verificou-se que a maioria dos docentes inquiridos não tem especialização em educação especial (gráfico 4), que poucos fizeram formação creditadas ou *workshops* nesta área (gráfico 8) e que a grande maioria dos inquiridos não tem experiência de trabalho com alunos sobredotados (gráfico 9). Estas conclusões vão ao encontro da opinião de Neves (2008) quando refere que os centros de formação de escolas não possuem oferta formativa nesta área.

Analizou-se de seguida o contacto com o tema sobredotação e a sensibilização dos professores para esta problemática. Os resultados obtidos permitem concluir que poucos

docentes admitem nunca ter ouvido falar e/ou nunca ter lido algo relativo a crianças sobredotadas, valores que também se verificam ao nível do 3º ciclo e secundário, mas que se agravam um pouco nos outros níveis de ensino (gráfico 30). No entanto, quando questionados sobre se já pensaram nessa problemática e nas suas implicações para a pedagogia em sala de aula, mais de um quarto dos inquiridos admitiu ainda não ter tido essa preocupação, tendência ainda mais acentuada no 3º ciclo e secundário, mas menos significativa nos outros níveis de ensino (gráfico 31). Por outro lado, a grande maioria dos docentes afirma não se sentir preparado para trabalhar com crianças sobredotadas, por falta de formação e conhecimentos, tendência que se acentua no 3º ciclo e secundário e que é menos acentuada nos outros níveis de ensino (gráfico 32). Saliente-se ainda que, também a maioria dos inquiridos, que afirmou já ter experiência de lecionação com sobredotados afirmou não se sentir preparado para esse trabalho. Cerca de um quarto dos docentes afirma não estar motivado para trabalhar com crianças sobredotadas, valor idêntico no 3º ciclo e secundário, mas sensivelmente mais baixo quando analisados os resultados dos outros níveis de ensino (gráfico 33). Estes resultados parecem, mais uma vez, estar em consonância com Neves (2008), mas também com Freeman e Guenther (2000) que consideram que os docentes do ensino regular não possuem conhecimentos suficientes sobre a problemática da sobredotação, pelo que será menor a motivação para o trabalho com estes alunos.

Quase todos os docentes afirmaram que os professores do 3º ciclo e secundário devem ter preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados, o que segue a linha de opinião de Freeman e Guenther (2000). De acordo com a tendência que se tem vindo a verificar, os professores do 3º ciclo e secundário acentuam essa opinião e os docentes de outros níveis de ensino esbatem-na de forma algo significativa (gráfico 34). Por fim, a grande maioria dos docentes afirmou, tal como Sanches (1996) que os professores de educação especial estão mais aptos para responder às necessidades educativas das crianças sobredotadas do que os professores do ensino regular que não possuem qualquer especialização nessa área, mas os valores dessa tendência são um pouco mais baixos nos níveis de ensino referentes aos 1º e 2º ciclo (gráfico 44).

Em suma, verifica-se que a nível de sensibilização e preocupação com a problemática da sobredotação há ainda muito a fazer, porque se a maioria dos professores afirma conhecer essa questão, muitos ainda não se preocuparam com as suas implicações

para a pedagogia em sala de aula, não se sentem preparados para trabalhar com crianças sobredotadas, não têm formação para isso, embora reconheçam a sua necessidade, mas também não se sentem motivados. E essa tendência é tanto maior quanto mais elevado o nível de ensino.

A parte fulcral de toda esta análise prende-se com o reconhecimento da sobredotação como necessidade educativa especial e com a identificação das práticas educativas adequadas para o trabalho com alunos sobredotados.

Começou por se fazer a análise das perceções dos docentes relativamente ao acompanhamento educativo das crianças sobredotadas. Assim, quando questionados sobre as necessidades educativas dos alunos sobredotados serem melhor satisfeitas em sala de aula, mais de metade dos inquiridos respondeu “não”. Comparando as respostas “sim” e “não” dos grupos de níveis de ensino em análise, verifica-se que o “não” tem um peso muito significativo de dois terços no 3º ciclo e secundário, enquanto que o valor dessa resposta é inferior ao “sim” nos outros níveis de ensino (gráfico 35).

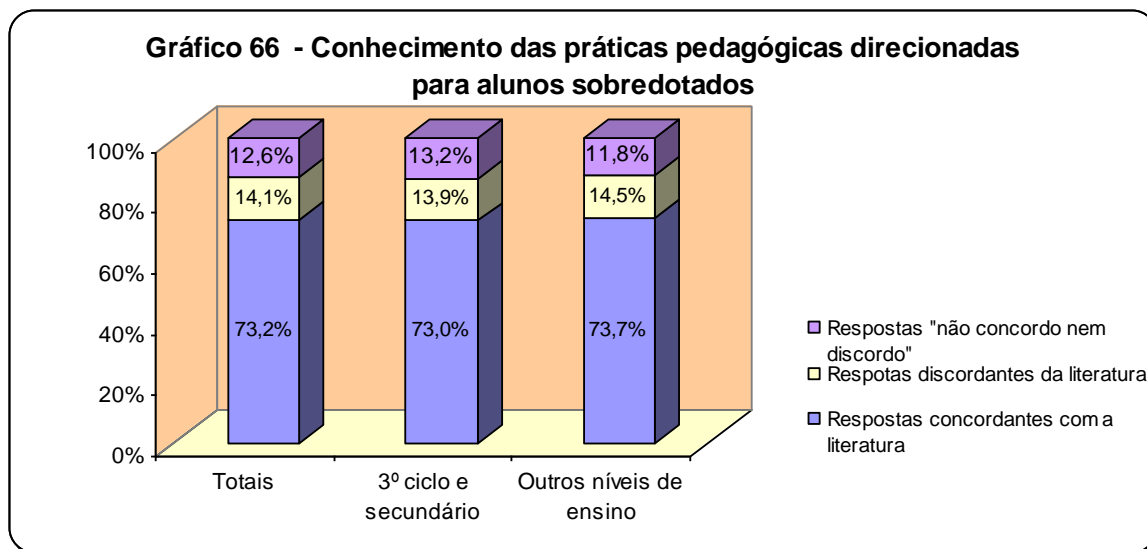
Confrontados com a questão de todos os alunos serem beneficiados com a presença de um aluno sobredotado em sala de aula, mais metade dos inquiridos responde pela negativa. Analisando-se as respostas “sim” e “não” verifica-se mais uma vez o predomínio das respostas “não” no 3º ciclo e secundário (mais de dois terços) e das respostas “sim” nos outros níveis de ensino (gráfico 36), concordando, então com Winner (1996). A esmagadora maioria dos docentes é perentória na concordância, tal como Falcão (1992) e Sanches (1996), que a criança sobredotada necessita de práticas educativas diferenciadas, sendo que não se verificam diferenças significativas nas opiniões dos docentes dos dois grupos de níveis de ensino em estudo (gráfico 37). O mesmo acontece relativamente à opinião de que a criança sobredotada deve beneficiar de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário, em que a maioria dos inquiridos concorda, como um peso maior de respostas “sim” nos outros níveis de ensino (gráfico 38). Sanches (1996) corrobora essa concordância. No entanto, no que respeita à opinião relativa à “diferença” da criança sobredotada, os docentes do 3º ciclo e secundário estão menos de acordo com a existência dessa diferença, do que os docentes dos outros níveis de ensino (gráfico 39). Paralelamente, quando questionados sobre se a criança, por ser sobredotada, tem necessidades educativas especiais, verifica-se que os docentes do 3º ciclo e secundário são, em termos percentuais, mais abertos a essa ideia (tal como Falcão, 1992), embora a grande

maioria dos docentes de todos os níveis de ensino considere essas necessidades (gráfico 40).

Conclui-se, então, que os docentes do 3º ciclo e secundário, em comparação com os docentes de outros níveis de ensino, são mais perentórios em considerar que as necessidades educativas das crianças sobredotadas não são melhor satisfeitas em sala de aula, que os alunos não saem beneficiados pela presença de um sobredotado na aula e não concordam com a “diferença” desses alunos, embora admitam que têm necessidades especiais. Estas respostas refletem uma menor sensibilidade dos docentes do 3º ciclo e secundário, para a problemática da sobredotação e, principalmente, uma menor abertura para a inclusão destes alunos em sala de aula.

No que respeita às modalidades de intervenção, os resultados vão precisamente nesse sentido, pois os docentes do 3º ciclo e secundário preferem o enriquecimento em casa ou fora da sala de aula com o apoio do professor de educação especial, enquanto que os docentes de outros níveis de ensino preferem o enriquecimento dentro da sala de aula, em primeiro lugar pelo professor e depois com o apoio do docente de educação especial (gráficos 41 a 43).

Quanto à parte relativa ao reconhecimento das práticas pedagógicas dirigidas aos alunos sobredotados (gráficos 45 a 64 e tabelas 1 a 21). Constata-se que a maioria dos inquiridos demonstra estar em consonância com a opinião dos autores estudados no enquadramento teórico (Neves, 2008, Pocinho, 2008 e Serra, s/data), e que os docentes do 3º ciclo e secundário apresentam uma percentagem de respostas concordantes com a literatura ligeiramente inferiores às dadas pelos docentes de outros níveis de ensino. Além disso, também a percentagem relativa às respostas de não implicação “não concordo nem discordo” é maior nesse grupo de docentes, como se pode verificar pelos resultados apresentados no gráfico seguinte:



De salientar que, comparando as percentagens de respostas que vão ao encontro da literatura nos dois grupos em estudo, verifica-se que os docentes do 3º ciclo e secundário apresentam maiores percentagens apenas em oito questões (questões 1, 6, 7, 11, 17, 18, 19 e 20), no entanto, mesmo em quatro destas a percentagem de respostas “não concordo nem discordo” é muito elevada.

Pretende-se agora transferir a análise dos aspetos explorados para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas, de forma a concluir sobre a sua validação:

– A hipótese 1 (**H₁**: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm mais dificuldade em reconhecer as características dos alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino) foi rejeitada, aceitando-se a hipótese nula (**H₀**: não há diferenças significativas a nível da dificuldade no reconhecimento das características das crianças sobredotadas em função do nível de ensino que o docente leciona).

– A hipótese 2 (**H₂**: Os docentes do 3º ciclo e secundário estão menos sensibilizados para a problemática da sobredotação do que os docentes de outros níveis de ensino) foi validada.

– A hipótese 3 (**H₃**: Os docentes do 3º ciclo e secundário são menos recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados) foi rejeitada, validando-se a hipótese contrária (**H₃**: os docentes do 3º ciclo e secundário são mais recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino).

– A hipótese 4 (**H₄**: Os docentes do 3º ciclo e secundário têm uma menor perceção das necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, do que os docentes de

outros níveis de ensino) foi rejeitada, validando-se a hipótese contrária (**H₄**: os docentes do 3º ciclo e secundário têm uma maior perceção das necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, quando comparados com os docentes de outros níveis de ensino).

– A hipótese 5 (**H₅**: Os docentes do 3º ciclo e secundário apresentam uma menor abertura à inclusão de alunos sobredotados em sala de aula, do que os docentes de outros níveis de ensino) foi validada.

–A hipótese 6 (**H₆**: Os docentes do 3º ciclo e secundário reconhecem melhor as práticas educativas adequadas ao sucesso da aprendizagem de alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino não superior) foi rejeitada, validando-se a hipótese contrária (**H₆**: Os docentes do 3º ciclo e secundário não reconhecem melhor as práticas educativas adequadas ao sucesso da aprendizagem de alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino).

CONCLUSÃO

“Cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de características e atributos” (Serra, s/data: 73), por isso, tal como todos os outros alunos, também os sobredotados necessitam e merecem um atendimento educativo direcionado para a satisfação das suas necessidades, mas neste caso, em termos de potencialização dos conhecimentos, que lhes permita desenvolver e aplicar todas as suas capacidades.

Para que esse atendimento educativo cumpra a missão referida, é necessário, em primeiro lugar, que em níveis primários do ensino se reconheçam as características da criança sobredotada, de forma a se poder partir para a sua sinalização. No entanto, sinalizar e reconhecer a criança como sobredotada não é suficiente para o seu sucesso escolar. Torna-se, pois, essencial que o professor esteja capacitado para utilizar práticas e estratégias pedagógicas diferenciadas, pois trata-se de um aluno com necessidades educativas que a maioria das outras crianças não tem. Neste sentido é cada vez mais necessário conhecer aprofundadamente as crianças sobredotadas e os contextos em que se desenvolvem (cf. Pereira, 2000).

De acordo com o DEB (1998), a organização de uma eficaz intervenção educativa pressupõe que o professor seja capaz de identificar e sinalizar os alunos potencialmente sobredotados, mas também que conheça as suas necessidades educativas, adaptando as suas práticas a essas mesmas necessidades e que avalie se as estratégias adotadas contribuíram para o desenvolvimento integral desses alunos.

Ora, se a criança encontrou ao nível do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo educadores/professores que souberam utilizar metodologias e estratégias de diferenciação pedagógica que representaram para a criança um suporte consistente da sua educação (cf. Serra, s/ data), o aluno sobredotado chega ao 3º ciclo do ensino básico e, posteriormente, ao ensino secundário, com a expectativa de que as suas características enquanto aluno vão ser reconhecidas e respeitadas, que as suas necessidades educativas vão ser plenamente satisfeitas. Teremos, então, alunos sobredotados que, a partir para o 3º ciclo e secundário, se apresentam potencialmente com características próprias da sua idade, mas com competências claramente mais avançadas, chegando ávidos de conhecimentos que lhes permitam “saltar” para o ensino superior com uma estrutura científica e académica de tal modo elevada que seja condizente com as suas competências excecionais. Ao contrário, se nos primeiros níveis de ensino as suas características não foram devidamente valorizadas,

poderão tornar-se jovens com desequilíbrios de desenvolvimento nas suas capacidades, frustrados, desmotivados e com problemas a nível social (cf. Serra, s/ data).

Nesse contexto, justifica-se inferir até que ponto os professores do 3º ciclo e secundário se sentem capacitados para reconhecer e prestar o atendimento educativo adequado a estes alunos, num contexto de sensibilização para as suas características específicas e de reconhecimento da especial atenção que merecem...

E aqui surge o cerne de todo este trabalho: será que os professores do 3º ciclo e do ensino secundário saberão responder da melhor forma a essas expectativas?

Para projetar e implementar medidas educativas que promovam a inclusão, é necessário sensibilidade e comprometimento no atendimento a alunos com NEE, nomeadamente a definição de políticas educativas relativas ao atendimento de sobredotados no ensino regular (cf. Prieto e Martinez, 2000 cit. por Neves, 2008). Por outro lado, verifica-se que, nem sempre se dá às crianças sobredotadas um adequado atendimento, pois o sistema educativo está mais direcionado para o atendimento especial às crianças com dificuldades de aprendizagem (cf. Miranda e Almeida, 2002).

Assim, procuraram-se respostas à questão inicialmente levantada "Os professores reconhecem as práticas educativas dirigidas às necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados?" através do recurso a uma metodologia de carácter misto (qualitativa, baseada na formulação de problemas e hipóteses – para a compreensão e interpretação dos resultados - e quantitativa – para a quantificação e apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do método de recolha de dados escolhido, o inquérito por questionário). Pela dimensão da população em estudo, docentes de todos os níveis de ensino não superior, optou-se por uma amostra não probabilística por conveniência, tendo respondido ao inquérito 196 docentes (120 pertencentes ao 3º ciclo e secundário e 76 a outros níveis de ensino não superior).

Perante as questões problema inicialmente colocadas, que têm sempre por base a comparação entre os dois grupos de níveis de ensino (3º ciclo e secundário e outros níveis de ensino não superior): (i) estarão os docentes preparados para reconhecer as características de um aluno sobredotado que lhes permita diferenciá-los dos restantes alunos? (ii) há um efetivo reconhecimento da sobredotação como NEE por parte dos docentes? (iii) estarão os docentes tão sensibilizados para a problemática da sobredotação como para situações de NEE associadas a défices cognitivos? (iv) os docentes reconhecem modalidades de

intervenção e práticas educativas que promovam o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado?, concluiu-se que, os docentes reconhecem as características gerais dos alunos sobredotados, o que lhes dá, à partida, as bases para a sua identificação. Para além disso, sabem identificar práticas pedagógicas direcionadas para o atendimento a esses alunos (embora os docentes do 3º ciclo e secundário apresentem valores de concordância com a literatura especializada ligeiramente inferiores aos dos docentes de outros níveis de ensino). No entanto, uma parte significativa dos docentes inquiridos rejeita que esses alunos tenham necessidades educativas especiais e grande parte deles rejeita que se trata de uma problemática que merece o mesmo atendimento que as situações de NEE associadas a défices cognitivos. Foi ainda possível concluir que os docentes do 3º ciclo e do secundário são mais recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino, pois consideram que os professores com formação especializada em NEE estão mais preparados para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados.

Relativamente às hipóteses formuladas, não se verificou que os docentes do 3º ciclo e secundário tenham mais dificuldade em reconhecer as características dos alunos sobredotados, do que os docentes de outros níveis de ensino, verificando-se um conhecimento relativamente bem aprofundado das características dos sobredotados nos dois grupos de docentes em estudo. Confirmou-se que os docentes do 3º ciclo e secundário estão menos sensibilizados para a problemática da sobredotação do que os docentes de outros níveis de ensino, pois há uma maior rejeição da inclusão destes alunos em sala de aula, bem como da ideia de serem “diferentes” tal como uma criança com défices cognitivos. Não foi validado que os docentes do 3º ciclo e secundário são menos recetivos à necessidade de formação específica para trabalhar com alunos sobredotados, pois mostraram-se mais recetivos à ideia de necessitarem de formação. Rejeitou-se a que os docentes do 3º ciclo e secundário tenham uma menor perceção das necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, quando comparados com os docentes de outros níveis de ensino, verificando-se a hipótese contrária. Foi validada a hipótese relativa à menor abertura à inclusão de alunos sobredotados em sala de aula por parte dos professores do 3º ciclo e secundário. A maioria dos docentes do 3º ciclo e secundário conhecem as práticas pedagógicas adequadas para o trabalho com alunos sobredotados, no entanto, em termos

percentuais comparativos com os docentes de outros níveis de ensino, verifica-se que o seu conhecimento é menor, pelo que a hipótese inicial foi rejeitada.

Apesar das dificuldades encontradas ao longo da realização deste trabalho, nomeadamente no que respeita à sua abrangência, diversificação da literatura e das opiniões dos autores, bem como aos mitos em torno do conceito de sobredotação, o objetivo geral inicialmente definido: “analisar comparativamente os conhecimentos, perceções e práticas relativos à problemática da sobredotação como necessidade educativa especial, no sentido de contribuir para a sua correta valorização, caminhando ao encontro de respostas educativas adequadas” foi claramente atingido, assim como foram atingidos todos os objetivos específicos: verificar se os professores têm conhecimentos sobre as características das crianças/jovens sobredotados para os distinguir dos restantes alunos; avaliar a sensibilidade dos docentes para o reconhecimento da sobredotação como NEE; inferir sobre a receptividade dos docentes para a inclusão de alunos sobredotados em sala de aula; conhecer a perceção dos docentes relativamente à preparação e motivação que têm para detetar e trabalhar com alunos sobredotados; perceber de que forma os professores reconhecem modalidades de atendimento e práticas educativas adequadas para o desenvolvimento eficaz e motivador de um aluno sobredotado.

Torna-se, no entanto, urgente atribuir uma maior atenção à problemática do reconhecimento das necessidades educativas especiais das crianças sobredotadas, em especial no que respeita às políticas educativas, para que se efetive uma atitude pedagógica direcionada às necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, em que o professor, respeitando as diferenças de ritmo de aprendizagem bem como a heterogeneidade de cada criança, seja, mais do que um transmissor de regras e corretor de erros, mas um provocador de comunicação que estimule a criatividade, encoraje a produção, a partilha de ideias e a busca de alternativas, fornecendo pistas e meios para que, através da manifestação da experiência pessoal e procurando fugir ao que é vulgar, a aprendizagem se vá consumando...

“As crianças sobredotadas e as crianças deficientes constituem as duas faces de um mesmo problema – o das crianças com necessidades específicas de educação. Ambas assumem um carácter de exceção.” (Falcão, 1992: 225).

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

A sobredotação é um tema muito abrangente, mas ao mesmo tempo bastante interessante e, por isso mesmo, é quase viciante andar pelos meandros deste estudo. Por essa razão, as ideias de linhas futuras de investigação são muitas e pertinentes.

Um dos aspetos que ressalta deste estudo é que os docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário estão sensíveis à problemática do reconhecimento da sobredotação como necessidade educativa especial. Num próximo trabalho seria interessante avaliar até que ponto essa sensibilidade afeta ou não o sucesso educativo das crianças sobredotadas e em que níveis de ensino esse fator se torna mais incremental. No entanto, existindo várias variáveis e fatores que influenciam o sucesso educativo das crianças, numa segunda fase, esse estudo seria alargado aos encarregados de educação e aos próprios alunos.

Verificou-se que os docentes têm conhecimentos sobre as características da sobredotação e, de uma forma geral, sabem identificar práticas adequadas ao trabalho com alunos sobredotados. A questão da aplicação de práticas pedagógicas especificamente dirigidas a alunos sobredotados poderá ser melhor explorada numa próxima investigação, de forma a avaliar a capacidade que os professores têm para aplicar práticas pedagógicas corretas (condizentes com a literatura e a opinião de autores e investigadores) e, por outro lado, a perceção que os próprios alunos sobredotados têm relativamente à eficácia dessas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Almeida, L.S. e Oliveira, E.P. (2000). Os professores na identificação de alunos sobredotados. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira e A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANÉIS.
- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Almeida, L.S. e Oliveira, E.P. (2000). Os professores na identificação de alunos sobredotados. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira e A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANÉIS.
- Almeida, L.S., Pereira, M.A., Miranda, L. e Oliveira, E.P. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projectos e resultados. *Sobredotação*, 4, 1,7-27.
- Almeida, L.S. e Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª. Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (2008), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bilimória, H.C. (2011). Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina, à influência do contexto. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4, 95-108.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, A. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação* 9, 1-2: 151- 163.
- Departamento de Educação Básica (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Falcão, I. J. C (1992). *Crianças sobredotadas – que sucesso escolar?*. 1ª Edição. Rio Tinto: Asa.
- Freeman, J. e Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta

- Gardner, H. (1995), *Inteligências Múltiplas, La Teoria en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Hayden, T. (2012). *A menina que nunca chorava*. 14ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302 – 323.
- Kirk, S.A. e Gallagher, J.J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. 3ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 4ª. Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Miranda, L. e Almeida, L.S. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação* 2(3), 43 – 54.
- Mönks, F. J. (1996). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In: F. J. Mönks e W. Peters (Eds.). *Talent for the future* (pp. 191 – 202). Assen: Van Gorcum.
- Montgomery, D. (1996). Educating the Able, London: Cassel Perspective. In *Actas do II Congresso da Federação Ibero-Americana* (pp. 23-33). Porto: ISMAI.
- Neves, I.P.M.B. (2008). *Os professores conhecem e utilizam estratégias educativas diferenciadas, no intuito de promover a inclusão de alunos sobredotados, em contexto de sala de aula*. (Projeto de Investigação no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M.A.M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1, 147-178.
- Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R. (2003). Estudos com a WISC-III numa amostra de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, 4, 2, 69-89.
- Pocinho, M. (2008). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Diversidades*, 19, 9-13.
- Polit, D. e Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: trajetos*. Lisboa. Gradiva.

- Renzulli, J. S. (1984). *The ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Connecticut: The University of Connecticut.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto Editora: Porto.
- Santana, I. (2000). Prática Pedagógica Diferenciada. *Escola Moderna*, 8, 5, 30-41.
- Serra, H. (2004). *O Aluno Sobredotado*. Vila Nova de Gaia: Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, Gailivro.
- Serra, H., Mamede, M. C. C. e Sousa, T. M. F. B. S. (2004). *Sobredotação: uma realidade/um desafio*. *Cadernos de Estudo*, 1.
- Serrano, P. (2004). *Redacção e apresentação de trabalhos científicos : fundamentos, técnicas e noções práticas sobre a redacção de trabalhos em medicina e ciências da saúde*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Silva, M.E. (1992). *Sobredotados: suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. 1ª. Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valle, M.D.C.B. (2001). *Guia para la identificación e seguimiento de alumnos superdotados*. Valência: CISSPRAXIS.
- Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas, Mitos e Realidades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELETRÓNICAS

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
Acedido em 12 de dezembro de 2013 em:
http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Antunes, A. e Almeida, L. (2008). O atendimento educativo dos sobredotados: Ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Diversidades*, 19, 4-8. Acedido em 26 de novembro de 2013 em http://www.madeira-edu.pt/Portals///revista_diversidades/revistadiversidades_19.pdf

- Bastos, A.M.O.S.G. (2009). *A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Acedido em 25 de novembro de 2013 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/383>
- Brandão, C.P.R. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular – perspetivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Acedido em 26 de novembro de 2013 em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2438/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Carla%20Patr%C3%ADcia%20R.%20Brand%C3%A3o.pdf>
- Castro, I.F.S. (2006). *Sobredotação: intervenção esquecida*. (Projeto de Investigação no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Acedido em 25 de novembro de 2013 em: http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/sobredot_intervencao_esquecida.pdf
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2013). *Perfil do Docente 2011/2012*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 5 de fevereiro de 2014 em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=675&fileName=Perfil_do_Docente_2010_2011.pdf
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. (Tese de Doutoramento em Psicologia). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 30 de novembro de 2013 em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7081/1/Tese_Ema%20Patr%C3%ADcia%20de%20Lima%20Oliveira.pdf
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15,1, 3-14. Acedido em 30 de novembro de 2013 em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/202/1/Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 53 – 92). New York: Cambridge University Press. Acedido em 30 de novembro de 2013 em: http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=zSZtfDP3t-MC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Conceptions+of+giftedness+&ots=qFSBozDGbR&sig=mfWZ0qnLDWdhNg4fus5fonteAY&redir_esc=y#v=onepage&q=Conceptions%20of%20giftedness&f=false

Serra, H. (s/data). *Alunos sobredotados: Respostas educativas/dinâmicas de ação educativa*. Acedido em 30 de dezembro de 2013, em: http://www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigos_alunos_sobredotados.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha: UNESCO. Acedido em 20 de novembro de 2013 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS LEGISLATIVAS

Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional). Acedida em 5 de janeiro de 2014 em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

Despacho Conjunto/SEAM/SERE/36/88, de 17 de Agosto. Acedido em 20 de Dezembro de 2014 em: <http://portal.ua.pt/projectos/resea/legis/35.htm>

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República nº 193/1991*, I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro. *Diário da República nº 244 /1991*, II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República nº 3/2005*, I Série – B. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro. *Diário da República nº 215/2005*, I Série – B. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166/2005*, I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4/2008*, 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República nº 129/2012*, 1º Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República nº 236/2012*, 2ª Série – C. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

SÍTIOS CONSULTADOS NA INTERNET

Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação:
<http://www.aneis.org/rs2011.html>

Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas: <http://www.apcs.co.pt/>

APÊNDICES



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Instituição de Ensino Superior com uma já larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito tese de Mestrado, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: “A problemática do reconhecimento da sobredotação como NEE e a intervenção pedagógica na área da sobredotação.”

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Carla Sofia de Ornelas Resende Correia

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação especial

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Av. Álvares Cabral, nº 69 1269 – 094 LISBOA

www.esescolasjoaodeus.pt

Telefone geral: 21 396 81 54

e-mail: ese@escolasjoaodeus.pt

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta.

1.1. DADOS PESSOAIS

1.1.1. Idade

- | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 21 – 30 anos | <input type="checkbox"/> | 50 – 60 anos | <input type="checkbox"/> |
| 31 – 40 anos | <input type="checkbox"/> | > 60 anos | <input type="checkbox"/> |
| 41 – 50 anos | <input type="checkbox"/> | | |

1.1.2. Género

- Feminino ☐ Masculino ☐

1.1.3. Habilitações Académicas

- | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> | Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura | <input type="checkbox"/> | Doutoramento | <input type="checkbox"/> |

1.1.4. Formação complementar

- | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------|-------|
| Pós-graduação | <input type="checkbox"/> | Qual? | _____ |
| Outra | <input type="checkbox"/> | Especifique: | _____ |

1.2. DADOS PROFISSIONAIS

1.2.1. Situação profissional

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Professor do Quadro | <input type="checkbox"/> |
| Professor Contratado | <input type="checkbox"/> |
| Professor Desempregado | <input type="checkbox"/> |

1.2.2. Nível de ensino

- | | | | |
|-------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Pré-escolar | <input type="checkbox"/> | 2º ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 1º ciclo | <input type="checkbox"/> | 3º ciclo e secundário | <input type="checkbox"/> |

1.2.3. Tempo de serviço (em anos)

- | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> | 20 – 24 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 9 anos | <input type="checkbox"/> | 25 – 29 anos | <input type="checkbox"/> |
| 10 – 14 anos | <input type="checkbox"/> | > 29 anos | <input type="checkbox"/> |
| 15 – 19 anos | <input type="checkbox"/> | | |

1.2.4. Possui alguma formação na área das Necessidades Educativas Especiais?

- Sim ☐ Especifique: _____
- Não ☐

1.2.5. Tem/teve algum aluno referenciado/sinalizado como sobredotado?

- Sim ☐ Não ☐

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Av. Álvares Cabral, nº 69 1269 – 094 LISBOA

www.esescolasjoaodeus.pt

Telefone geral: 21 396 81 54

e-mail: esescolasjoaodeus.pt

PARTE 2 – A SOBREDOTAÇÃO

As afirmações seguintes dizem respeito à sobredotação e ao perfil da criança/aluno sobredotado. Assinale com uma cruz (X) aquelas que considera verdadeiras.

- ☐ O potencial superior de um aluno sobredotado é, por si só, garantia de sucesso escolar.
- ☐ A motivação e o trabalho árduo são a causa da sobredotação.
- ☐ Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem sucedido.
- ☐ Frequentemente os alunos sobredotados apresentam comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula.
- ☐ Apenas as crianças que apresentam aptidões excelentes nos domínios escolares são sobredotadas.
- ☐ A sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada.
- ☐ A sobredotação está diretamente relacionada com um QI elevado.
- ☐ A sobredotação é definida pela precocidade, originalidade e motivação e não pela área em que a criança revela ser excecional.
- ☐ As crianças sobredotadas são também hiperativas.
- ☐ Os alunos sobredotados tendem a desmotivar perante tarefas de rotina.
- ☐ Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras.
- ☐ A desatenção e o desinteresse em sala de aula são frequentes em alunos sobredotados.
- ☐ As crianças sobredotadas têm medo crónico da desaprovação, critica e rejeição.
- ☐ As crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimentos de impotência, depressão e baixa auto-estima.
- ☐ As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo.
- ☐ As crianças sobredotadas revelam tendência para assumir a responsabilidade perante as situações.
- ☐ As crianças sobredotadas são curiosas, não aceitando respostas ou avaliações superficiais.
- ☐ As crianças sobredotadas integram-se facilmente, assumindo papéis de revelo entre os pares.
- ☐ Todos os sobredotados constituem um grupo homogéneo, pois possuem caraterísticas semelhantes.
- ☐ Um aluno sobredotado pode ser bastante desobediente.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Av. Álvares Cabral, nº 69 1269 – 094 LISBOA

www.esse@escolasjoaodeus.pt

Telefone geral: 21 396 81 54

e-mail: ese@escolasjoaodeus.pt

PARTE 3 – RECONHECIMENTO DA PROBLEMÁTICA DA SOBREDOTAÇÃO COMO NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL:

Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta:

3.1. Já ouviu falar e/ou leu algo relativo a crianças sobredotadas?

Sim ☐ Não ☐

3.2. Já pensou nessa problemática e nas suas implicações para a pedagogia em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

3.3. Sente-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados?

Sim ☐

Não ☐ Porquê? _____

3.4. Gostaria de trabalhar com alunos sobredotados?

Sim ☐

Não ☐ Porquê? _____

3.5. Considera que os professores do 3º ciclo e secundário devem ter algum tipo de preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados?

Sim ☐ Não ☐

3.6. Considera que as necessidades educativas dos alunos sobredotados são melhor satisfeitas em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

3.7. Considera que todos os alunos saem beneficiados com a presença de um aluno sobredotado em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

3.8. Considera que o aluno sobredotado necessita de práticas educativas diferenciadas?

Sim ☐ Não ☐

3.9. Considera que o aluno sobredotado deve beneficiar de algum tipo de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário?

Sim ☐ Não ☐

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Av. Álvares Cabral, nº 69 1269 – 094 LISBOA

www.escolajoaodeus.pt

3.10. Considera que o aluno sobredotado é um aluno “diferente”, tal como um aluno deficiente?

Sim ☐ Não ☐

3.11. Considera que o aluno, por ser sobredotado, tem Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

3.12. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, qual pensa ser a melhor forma de intervenção relativamente a estes alunos?

3.12.1. Enriquecimento na sala de aula pelo próprio professor. ☐

3.12.2. Enriquecimento na sala de aula, com apoio do professor de Educação Especial. ☐

3.12.3. Enriquecimento fora da sala de aula, dentro do horário letivo, pelo professor de Educação Especial. ☐

3.12.4. Enriquecimento em casa, através de atividades orientadas pelo professor. ☐

3.12.5. Aceleração (permitir à criança sobredotada iniciar precocemente, ou cumprir em menos tempo, o programa de um determinado ciclo de estudos). ☐

3.12.6. Agrupamento em turmas especiais dentro da escola. ☐

3.12.7. Agrupamento em escolas especiais. ☐

3.13. Considera que os professores de educação especial estão mais aptos para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados do que os professores do ensino regular sem especialização nessa área?

Sim ☐ Não ☐

PARTE 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SOBREDOTADOS

Assinale apenas com uma cruz o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações e de acordo com a escala:

CP – Concordo Plenamente; **C** – Concordo; **NCND** – Não concordo nem discordo; **D** – Discordo; **DT** – Discordo Totalmente.

	CP	C	NCND	D	DT
1. O aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente.					
2. Os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado.					
3. O professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso.					
4. O professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula.					
5. Deve “exigir-se” ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele.					
6. Deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas.					
7. O professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a solicitar ajuda.					
8. O aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho.					
9. Quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar.					
10. Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de carácter lúdico.					
11. O professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões.					
12. Deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo.					
13. Não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite.					
14. O professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças.					
15. O professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança.					
16. O aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo.					
17. Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas de turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa.					
18. O professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais.					
19. Não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística.					
20. Perante um aluno sobredotado, o professor deve evitar rotinas e repetições.					

Muito obrigada pela sua colaboração!

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Av. Álvares Cabral, nº 69 1269 – 094 LISBOA

www.escolajoaodeus.pt

Telefone geral: 21 396 81 54

e-mail: ese@escolajoaodeus.pt

PARTE 2 – A SOBREDOTAÇÃO

- ☐ O potencial superior de um aluno sobredotado é, por si só, garantia de sucesso escolar. (Falcão, 1992, Winner, 1996).
- ☐ A motivação e o trabalho árduo são a causa da sobredotação. (Winner, 1996).
- ☐ Nem sempre uma criança sobredotada se torna um adulto com altas capacidades criativas e bem sucedido. (Winner, 1996).
- ☐ Frequentemente as crianças sobredotadas apresentam comportamentos desviantes ou alheamentos em sala de aula. (Oliveira, 2007).
- ☐ Apenas as crianças que apresentam aptidões excelentes nos domínios escolares são sobredotadas. (Winner, 1996).
- ☐ A sobredotação é inata e não precisa de ser encorajada e estimulada. (Winner, 1996).
- ☐ A sobredotação está diretamente relacionada com um QI elevado. (Winner, 1996).
- ☐ A sobredotação é definida pela precocidade, originalidade e motivação e não pela área em que a criança revela ser excepcional. (Winner, 1996).
- ☐ As crianças sobredotadas são também hiperativas. (Falcão, 1992, Serra, 2004).
- ☐ Os alunos sobredotados tendem a desmotivar perante tarefas de rotina (Freeman e Guenther, 2000, DEB, 1998, Renzulli, 1994 cit. por Serra, s/ data, Valle, 2001).
- ☐ Um aluno pode ser sobredotado apenas numa área, apresentando desempenhos normais em todas as outras. (Winner, 1996).
- ☐ A desatenção e o desinteresse em sala de aula são frequentes em alunos sobredotados. (Sanches, 1996, Serra, 2004).
- ☐ As crianças sobredotadas têm medo crónico da desaprovação, crítica e rejeição. (Falcão, 1992, Serra, 2004, Winner, 1996).
- ☐ As crianças sobredotadas apresentam frequentemente sentimentos de impotência, depressão e baixa auto-estima. (Sanches, 1996).
- ☐ As crianças sobredotadas revelam elevado interesse e preocupação pelos problemas do mundo (Freeman e Guenther, 2000, DEB, 1998, Renzulli, 1994 cit. por Serra, s/ data).
- ☐ As crianças sobredotadas revelam tendência para assumir a responsabilidade perante as situações (Freeman e Guenther, 2000, DEB, 1998, Renzulli, 1994 cit. por Serra, s/ data).
- ☐ As crianças sobredotadas são curiosas, não aceitando respostas ou avaliações superficiais (Tuttle e Becker, 1983 cit. por Falcão, 1992).
- ☐ As crianças sobredotadas integram-se facilmente, assumindo papéis de revelo entre os pares (Winner, 1996).
- ☐ Todos os sobredotados constituem um grupo homogéneo, pois possuem características semelhantes (DEB, 1998).
- ☐ Um aluno sobredotado pode ser bastante desobediente. (Serra, Mamede e Sousa, 2004).

PARTE 3 – RECONHECIMENTO DA PROBLEMÁTICA DA SOBREDOTAÇÃO COMO NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL:

3.1. Já ouviu falar e/ou leu algo relativo a crianças sobredotadas? (Freeman e Guenther, 2000, Neves, 2008).

3.2. Já pensou nessa problemática e nas suas implicações para a pedagogia em sala de aula? (Freeman e Guenther, 2000, Neves, 2008).

3.3. Sente-se preparado para trabalhar com alunos sobredotados? (Freeman e Guenther, 2000).

3.4. Gostaria de trabalhar com alunos sobredotados? (Freeman e Guenther, 2000).

3.5. Considera que os professores do 3º ciclo e secundário devem ter algum tipo de preparação específica para trabalhar com alunos sobredotados? (Freeman e Guenther, 2000)

3.6. Considera que as necessidades educativas dos alunos sobredotados são melhor satisfeitas em sala de aula? (Castro, 2006)

3.7. Considera que todos os alunos saem beneficiados com a presença de um aluno sobredotado em sala de aula? (Winner, 1996).

3.8. Considera que o alunos sobredotado necessita de práticas educativas diferenciadas? (Castro, 2006, DEB, 1998, Neves, 2008).

3.9. Considera que o aluno sobredotado deve beneficiar de algum tipo de acompanhamento especial no 3º ciclo e secundário? (Sanches, 1996).

3.10. Considera que o aluno sobredotado é um aluno “diferente”, tal como um aluno deficiente? (Falcão, 1992).

3.11. Considera que a criança, por ser sobredotada, tem Necessidades Educativas Especiais? (Falcão, 1992, Sanches, 1996).

3.12. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, qual pensa ser a melhor forma de intervenção relativamente a estes alunos? (Falcão, 1992, Winner, 1996, Valle, 2001).

3.13. Considera que os professores de educação especial estão mais aptos para responder às necessidades educativas dos alunos sobredotados do que os professores do ensino regular sem especialização nessa área? (Freeman e Guenther, 2000, Neves, 2008).

PARTE 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SOBREDOTADOS

	Referências bibliográficas
1. O aluno sobredotado deve ser encorajado pelo professor a trabalhar de forma independente.	Serra (2004)
2. Os alunos sobredotados são, naturalmente, motivados e interessados, pelo que não carecem de um ensino diferenciado.	Castro (2006), DEB (1998), Neves (2008)
3. O professor deve ajudar o aluno sobredotado a gerir o insucesso.	Falcão (1992), Serra (2004), Winner (1996)
4. O professor não deve facultar informação ao aluno sobredotado, se esta não estiver dentro dos conteúdos programáticos da aula.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
5. Deve “exigir-se” ao aluno sobredotado o cumprimento de uma tarefa, mesmo que esta não seja estimulante para ele.	Neves (2008), Serra (2004)
6. Deve colocar-se frequentemente ao aluno sobredotado questões pertinentes e originais, que o façam pensar e construir respostas.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
7. O professor não deve interferir no trabalho do aluno sobredotado, mas esperar que seja o aluno a solicitar ajuda.	Sanches (1996), Serra (2004)
8. O aluno sobredotado tem uma elevada auto-estima, pelo que o professor nunca deve elogiar e reconhecer o seu trabalho.	Falcão (1992), Serra (2004), Winner (1996)
9. Quando o aluno sobredotado apresenta soluções e ideias invulgares e peculiares para um determinado problema, o professor não as deve aceitar.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
10. Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os restantes colegas de turma, deve-se propor-lhe uma atividade de carácter lúdico.	Sanches (1996), Serra (2004)
11. O professor deve dar ao aluno sobredotado liberdade de movimento, ação e tomada de decisões.	Neves (2008). Pocinho (2008), Serra (s/ data)
12. Deve-se fornecer ao aluno sobredotado materiais individualizados, relacionados com a tarefa que pretende levar a cabo.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
13. Não é pedagogicamente correto trabalhar de forma diferente com alunos sobredotados, pois promove a criação de uma elite.	Castro (2006), DEB (1998), Neves (2008)
14. O professor deve permitir e favorecer o contacto do aluno sobredotado com pessoas e crianças de diversos contextos sociais, culturais e económicos, levando-o a conviver com as suas diferenças.	Neves (2008), Serra (s/ data)
15. O professor nunca deve facilitar ao aluno sobredotado que assuma posições de liderança.	Serra (2004).
16. O aluno sobredotado deve ser estimulado no sentido de utilizar vários métodos e meios alternativos para atingir determinado objetivo.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
17. Quando um aluno sobredotado realiza uma tarefa mais depressa do que os colegas de turma, deve ser-lhe de imediato atribuída outra tarefa.	Sanches (1996), Serra (2004)
18. O professor deve solicitar ao aluno sobredotado que proceda a abordagens criativas para o desenvolvimento e fortalecimento das suas habilidades orais.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
19. Não é competência do professor estimular a criatividade de um aluno sobredotado na produção artística.	Neves (2008), Pocinho (2008), Serra (s/ data)
20. Perante um aluno sobredotado, o professor deve evitar rotinas e repetições.	DEB (1998), Freeman e Guenther (2000), Neves (2008), Pocinho (2008), Renzulli (1994) cit. por Serra (s/ data), Valle (2001)

APÊNDICE B – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO QUESTIONÁRIO